

[Anita Ramdahl Vangstad]

Hvilke tanker og opplevelser har barne - og ungdomsarbeidere om ledelse?

«Ikke på topp, men sånn litt under og kan være på topp når jeg vil»



Masteroppgave i barnehageledelse

MLMOP 5900

Trondheim, våren 2018



DronningMaudsMinne
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Forord

Denne reisen startet med styrerskolen i 2012. Og allerede da ble det sådd et frø i meg med ønske om å ta en mastergrad. Det har tatt litt tid med diverse andre videreutdanninger. Men endelig høsten 2016 var det klart for master i barnehageledelse

Reisen har hatt både oppoverbakker og nedoverbakker. Bratte nedoverbakker sammen med gode studentkollegaer i klassen og ikke minst gode samtaler på SFO ordningen.

Oppoverbakkene har jeg fått god hjelp til å takle av flere.

Først tusen takk for god hjelp og gode refleksjoner fra veileder Merete Moe og Sissel Mørreaunet. En ekstra stor takk til Sissel som fikk meg akkurat over siste kneika ved å sende meg en SMS og tilby sin fag kunnskap rett før innlevering. Det var gull verd!

Uten Mona hadde nok ikke dette blitt noe av. Vi har støttet og trøstet hverandre gjennom hele studiet. Nå er du ferdig med di økt nå er det snart på tide at jeg må betale deg tilbake.

Den aller største takken skal Pål ha. Han har i to år tatt fullt ansvar for alt hjemme inkludert flytting slik at jeg har fått fordype meg i utallige bøker. Nå i innspurten har han også vært en god korrekturleser. Nå er jeg også klar til å fortsette det vanlige hverdagslivet. Jeg gleder meg til å dra på tur med «Kæbben» vår og vi skal bli «gammel i lag.»

Klæbu 2/5 – 2018

Anita R Vangstad

Sammendrag

Det finnes begrenset forskning i barnehagen om barne - og ungdomsarbeider og deres rolle som den ledede. Kravene til kvalitet i barnehagen er blitt skjerpet særlig gjennom revidert Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver.

Formålet med denne studien har vært å frembringe kunnskap om barne - og ungdomsarbeider og deres tanker og opplevelser om ledelse. Studien bygger på en kvalitativ metode hvor 4 barne - og ungdomsarbeider er intervjuet. Intervjuene ble transkribert og deretter bearbeidet i en temabasert meningsfortetting.

I forarbeidet til studien ble det framskaffet litteratur og tidligere gjennomført forskningsresultater som omhandlet ledelse i barnehage med fokus på barne - og ungdomsarbeider og pedagogisk ledelse. Denne er tatt med i teoridelen som omhandler ledelse, organisasjons struktur, kultur og motivasjon. Barnehagens mandat og aktører er også belyst.

Funnene tyder på at likhetskultur fortsatt preger de barnehagene som forskningsdeltakere arbeider i. De er opptatt av at alle gjør de samme oppgavene og at det ikke er noe forskjell på gulvet. Den gode lederen ser sine medarbeidere og er god til å kommunisere evner. Det å bli sett og få gi innspill til det som skal foregå i hverdagen er viktig for barne - og ungdomsarbeiderne. Pedagogisk ledelse og utvikling foregår i møter. Funn viser at barne - og ungdomsarbeider motiveres av selve oppdraget for barnehagen – det å gi barn i barnehage en dag med god kvalitet. Omstrukturering på ledernivå ser ikke ut til å bidra nevneverdig til mer nærledelse hos barne - og ungdomsarbeidere.

Utsagnet som har gitt tittel til oppgaven beskriver barne - og ungdomsarbeider:

«Ikke på topp, men sånn litt under og kan være på topp når jeg vil». Med denne forstås at barne - og ungdomsarbeider trives i sitt arbeid, hun er verdifull og er rett ved siden/under der beslutningene tas, men om hun har lyst kan hun selv bestemme.

Innhold

Forord	2
Sammendrag	3
1. Innledning	6
1.1. Egen erfaring og interesse for temaet	6
1.2 Aktualisering og problemstilling	7
1.3 Problemstillingen for oppgaven	8
1.4 Tidligere forskning på temaet	8
1.5 Helhetlig ledelse i Trondheim kommune	10
1.6 Oppgavens oppbygging	11
2. Tidligere forskning og litteratur	12
3. Teori.....	17
3.1 Oppgaver/drift – rammeplanen og barnehagens formål.....	18
3.2 Aktørene – ulike roller og ansvar i barnehagen.....	18
3.2.1 Styreren	18
3.2.2 Pedagogisk leder	19
3.2.3 Barne - og ungdomsarbeider	20
3.3.Organisasjons struktur	21
3.4 Ledelse.....	22
3.4.1 Direkte og indirekte ledelse	23
3.4.2 Ledelse som funksjon	24
3.4.3 Pedagogisk ledelse	25
3.4.4 Personalledelse.....	26
3.4.5 Samhandlende ledelse.....	27
3.3.6 Lederskap som tjeneste	28
3.4.7. Relasjonsledelse	29
3.4.8Teamutvikling og teamledelse i barnehagen	31
3.5 Organisasjonskultur i barnehagen	32
3.5.1 Kultur.....	32
3.6 Motivasjon	35
3.7 Kommunikasjon	36
3.7.1 Dialog og kommunikasjon	37
3.7.2 Oppsummering.....	37
4.Metode.....	38
4.1 Valg av metode.....	38
4.1.1 Deduktiv og induktiv tilnærming.....	38
4.1.2 Fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming.....	39
4.1.3 Kvalitativt forskningsintervju	39
4.2 Data innsamling	41

4.2.1	Utvelgelse av forskningsdeltakere	41
4.2.2	Forberedelse og gjennomføring av intervjuene	42
4.3	Transkripsjon	44
4.4	Dataanalyse	44
4.5	Kvaliteten på studien	46
4.6	Relabilitet	47
4.7	Etiske forhold	47
4.7.1	Informert samtykke	47
4.8	Validitet	48
4.9	Min rolle som forsker	48
5.	Analyse og drøfting	50
5.1	På hvilken måte preger likhetskultur barne - og ungdomsarbeider sin opplevelse av ledelse? ...	50
5.1.1	Ledelse er høyere opp	50
5.1.2	God ledelse	53
5.1.3	Dårlig ledelse	54
5.1.4	Pedagogisk leder sine oppgaver er uklare	54
5.1.5	Deler på alt og gjør de samme oppgavene	56
5.1.6	Møter som arena for pedagogisk ledelse	58
5.1.7	Hva tenker barne - og ungdomsarbeidere om pedagogisk leder sitt faglige skjønn?	58
5.1.8	Forholdet mellom assistenter og barne - og ungdomsarbeidere	59
5.1.9	Oppsummering	59
5.2	Hva motiverer barne - og ungdomsarbeidere i deres arbeid i barnehagen?	60
5.2.1	«Jeg har verdens viktigste jobb»	60
5.2.2	Arbeidsmiljø	62
5.2.3	Hvorfor ta fagbrev?	62
5.2.4	Framtiden som barne - og ungdomsarbeidere	63
5.2.5	Oppsummering	64
5.3	På hvilken måte bidrar Trondheim kommune sin endring av ledelsesstruktur til barne - og ungdomsarbeider sin opplevelse av ledelse?	65
5.3.1	Leder på papiret?	65
6.	Avsluttning	67
	Litteratur	70
	Figurliste	72
	Vedlegg	73
	Intervjuguide	73
	Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt	75
	Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31	77

1. Innledning

I dette kapitlet vil jeg belyse mine egen erfaring og interesse for feltet, jeg vil også beskrive studiens aktualitet og formål. Problemstillingen vil bli presentert og jeg vil se på noe tidligere forskning og opplysninger som er knyttet til problemstillingen. Avslutningsvis viser jeg oppgavens videre oppbygging.

1.1. Egen erfaring og interesse for temaet

Jeg har vært styrer i cirka 20 år og vært leder for mange i disse årene. Jeg har vært opptatt av at alle ansatte uansett rolle/stilling skal oppleve seg selv som viktige i barnehagens arbeid. Jeg har jobbet mye med å få assistenter og barne – og ungdomsarbeidere til å ta ansvar.

Myndiggjorte medarbeidere har vært et «mantra» for meg. Jeg har gjennom mine yrkesaktive år i barnehage møtt mange dyktige assistenter og barne – og ungdomsarbeidere. De assistentene/barne - og ungdomsarbeiderne jeg møtte i min første jobb husker jeg fortsatt, det samme med de assistentene jeg var sammen med i praksis. Disse har ofte lang erfaring og gjennom denne har de utviklet sin kompetanse. Som styrer har jeg vært opptatt av at denne personalgruppen skal oppleve seg som betydningsfulle. Det har vært viktig å se på praksisen deres og bygge videre på denne.

Som styrer har jeg også erfaringer med at assistenter/ barne - og ungdomsarbeidere uttaler seg negativt om pedagogens arbeid. Dette gjelder særlig pedagogens ubundne arbeidstid. Hva dette kommer av kan nok skyldes flere forhold. Ser ikke assistent/ barne - og ungdomsarbeider hva pedagogene gjør? Assistentene/ barne - og ungdomsarbeiderne har gitt uttrykk for at de ser på pedagogens tid til planlegging som «fritid» og at pedagogene er heldige som får gå fra barna. Mens pedagogene på sin side opplever at de ikke får være nok sammen med barna. Assistentene/ barne - og ungdomsarbeidere og pedagoger er den viktigste ressursen for barnehagens kvalitet. Som styrer har jeg fattet en særlig interesse for assistent / barne - og ungdomsarbeideres tanker og forståelse for ledelse. Assistentene/barne - og ungdomsarbeider utgjør den største ansattegruppen i barnehagen og er de som tilbringer flest timer per dag sammen med barna i barnehagen. Denne gruppen har gjort stort inntrykk på meg og de har på mange måter utfordret mitt lederskap. Jeg har i årene som styrer brukt mye tid på sykefraværsoppfølging av denne gruppen, da de har hatt det høyeste sykefraværet i barnehagen.

1.2 Aktualisering og problemstilling

I 2017 kom ny revidert Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. I den stilles det tydelige krav til hva innholdet i barnehagen skal være. «Barnehagen er en lærende organisasjon der hele personalet skal reflektere rundt faglige og etiske problemstillinger, oppdatere seg og være tydelige rollemodeller» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Personalets viktighet for god kvalitet i barnehagen omtales i flere stortingsmeldinger, blant annet i «Kvalitet i barnehagen» og «Framtidens barnehage». Det framheves at personalet er den viktigste enkeltfaktoren for at barn skal trives og utvikles i barnehagen (Meld St. 19 2015-2016). I «Meld St. 24 (2012 – 2013) Framtidens barnehage» vises det både til GoBaN¹ – undersøkelsen og Blikk for barn². Der påpekes det at gode barnehager er avhengig av personalets kompetanse og motivasjon. I samme stortingsmelding vises det til flere undersøkelser som viser at assistentene er den ansatte gruppen som tilbringer mest tid sammen med barna (Meld St. 24 (2012-2013)). Pedagogisk leder framheves også som en viktig rollemodell for fagarbeidere og assistenter. Det sies også at det kreves kompetent og oppdatert barnehageledelse for at barnehagen skal være et sted der ansatte har mulighet til å utvikle seg faglig. For å kunne oppfylle samfunnsmandatet i tråd med barnehageloven og rammeplanen kreves det kompetente ansatte i alle ledd. Det påpekes også i samme melding at ledelse er viktig for å jobbe med kvaliteten i barnehagen (Meld St. 24 (2012-20)).

Normen for bemanning i barnehagene i Norge har fram til høsten 2018 vært at cirka 2/3 av personalet har vært ufaglært eller fagarbeider, 1/3 har hatt barnehagelærerutdanning. Likhetskultur mellom de ulike ansatte gruppene ved barnehagen har vært utpreget. Fellestrekk for forskningsfunn viser at barnehagetradisjonen fremstår som horisontal, lagorientert og relasjonell. Barnehagen er preget av at det arbeidet deles og organiseres ut fra en likhetsideologi (Eik, Steinnes, & Ødegård, 2016).

Den reviderte rammeplanen for barnehagen setter tydelige krav til ledelsen. Trondheim kommune har i de siste årene gjennomført et prosjekt som de har kalt «helhetlig ledelse» (Trondheim kommune). Målet er at alle ansatte skal vite hvem som er sin nærmeste leder og de skal oppleve mer nærledelse. Målet for min studie er å få greie på hva barne - og

¹¹ «Gode barnehager for barn i Norge» er Norges største forskningsprosjekt innen barnehagefeltet og undersøker hvordan norske barnehager påvirker barnehagebarn, hva karakteriserer en god barnehage og hvilke faktorer som påvirker barnas trivsel, måloppnåelse og utvikling.

² «Med blikk for barn – kvalitet i barnehagen for barn under tre år» er et prosjekt som undersøker om endringer i barnehagens organisering virker inn på kvaliteten og livet for barn under 3 år i barnehagen.

ungdomsarbeidere mener om ledelse i barnehagen og jeg vil se på hvilken måte deres opplevelser og tanker om ledelse kan ha innvirkning på ledelse barnehagen.

1.3 Problemstillingen for oppgaven

Hvilke tanker og opplevelser har barne - og ungdomsarbeidere om ledelse?

Jeg velger denne problemstilling med bakgrunn i egen interesse da jeg sjelden har spurt barne - og ungdomsarbeider om hva de mener om ledelse. Videre har jeg funnet lite litteratur og forskning som omhandler denne ansattegruppen og ledelse. Jeg mener det kan være interessant å få fatt i barne - og ungdomsarbeidere sin stemme om ledelse, det er jo de som skal bli ledet. For å belyse problemstillingen har jeg formulert tre forskningsspørsmål:

- På hvilken måte preger likhetskultur barne - og ungdomsarbeider sin opplevelse av ledelse?
- Hva motiverer barne - og ungdomsarbeidere i deres arbeid i barnehagen?
- På hvilken måte bidrar Trondheim kommune sin endring av ledelsesstruktur til barne - og ungdomsarbeider sin opplevelse av ledelse?

For å ytterligere vise studiens aktualitet vil jeg belyse noe forskning som er gjort på området som har inspirert og lagt grunnlaget for min studie.

1.4 Tidligere forskning på temaet

Børhaug og Lotsberg (2014) har undersøkt i hvilken grad pedagogiske ledere er med i ledelsen av hele virksomheten – de fant ut at pedagogisk leder ikke er involvert i ledelsen av hele virksomheten, men har et betydelig ledelsesansvar for virksomheten på sin avdeling. De finner også at pedagogisk leder er seg bevisst at de er ledere.

Kirkhaug viser til Quinn som har beskrevet en profesjonell organisasjon som «det omvendte hierarkiet»– her oppfattes medarbeiderne å være i toppen og ledelsen i bunnen (Kirkhaug,

2015, s. 143). Stadig flere tar fagbrev og sertifiserer seg, utdanning fører til at medarbeidere blir selvstyrte og ønsker å forme mål og visjoner for sitt eget arbeid. Kirkhaug viser til Byrkjeflot, 1997 som hevder at årsaken til dette er at utdanningsinstitusjonene trener opp personer i forhold til hvordan yrket skal praktiseres og hva som er rett og galt, viktig og uviktig. Man kan si at profesjonelle oppfatter seg som de egentlige sjefene i organisasjonen, og de anser sjefene som mer servicepersoner og tilretteleggere for arbeidet. Han viser også til at de profesjonelle ofte identifiserer seg med og utvikler tilhørighet og lojalitet til egen profesjon enn til organisasjonen. I barnehage sammenheng tenker jeg at barne - og ungdomsarbeidere kan ses på som profesjonelle, de er sertifisert med fagbrev. Har de større lojalitet til sin egen gruppe som fagarbeidere, forventer de at deres leder skal legge til rette for dem – er barne - og ungdomsarbeidere de egentlige lederne?

Marit Bø beskriver i sin doktoravhandling (2016, s. 8) pedagogisk leder som sentral aktør og operativ leder. Videre som leder av personalressursene innenfor en distribuert pedagogisk ledelse og som i tillegg har ansvar for å skape gode praksiser noe som fordrer deltakelse fra andre medarbeidere. Hun definerer den ledelsen som pedagogisk leder utfører slik: «Ledelse av kunnskapsutvikling springer ut fra uventede hendelser, enten når pedagogisk leder og assistent jobber sammen, i overgang til ny aktivitet eller når de er tilgjengelige for å faglig støtte assistent der og da» (Bø, Personalledelse som hybride praksiser, 2016, s. 95). Jeg finner det derfor interessant å undersøke hvordan barne - og ungdomsarbeidere ser på dette, hva de tenker er ledelse?

Mye forskning er gjort på personalledelse, men ikke så mye på barnehageområdet, selv om det de senere årene har blitt publisert en del. Denne forskningen har da i stor grad vært i forhold til styrere, lite på pedagogisk leder og øvrige ansatte. I «På leit etter læringsmiljøet i barnehagen» konkluderes det: «Vi trenger mer kunnskap om den pedagogiske lederen i barnehagen, og om det arbeidet hun/han utfører. Assistentene har fått lite oppmerksomhet i forskningen de siste ti årene, til tross for at dette er den yrkesgruppen det er flest av i barnehagene. Assistentene tilbringer dessuten mest tid sammen med barna i barnehagen og de har jevnlig kontakt med foreldrene» (Evertsen, Tveitereid, Plischewski, Hancock, & Størksen, 2015).

I rapporten «Barnehagens rammeplan mellom styring og skjønn» sies det at kompetanse er helt sentralt for at ansatte skal kunne oversette rammeplanen i barnehageorganisasjonen. Det er forskjell mellom pedagogiske ledere og assistenter sin kapasitet til å oversette planen til praksis. De viser til tidligere forskning som viser at små økonomiske rammer, lav bemanning

og lite tid til refleksjon hemmer implementering av rammeplan i barnehageorganisasjonen. Organisering og ledelse har betydning for implementering av rammeplanen for barnehagen. Rammeplanen beskrives som viktig for å motvirke det som omtales som «privatpraksis», det vil si praksis som ikke er faglig fundert og profesjonell, men utgår fra personlige erfaringer, tradisjon og sedvane. Ledelse er helt sentralt i arbeidet med å implementere rammeplanen, de finner støtte for at nærværende ledelse som oversetter rammeplan i daglig arbeid fremmer implementering av rammeplanen. Oversettelsesprosess er felles refleksjon og man blir derfor avhengig av ansattes translatør kompetanse (Ljunggren, et al., 2017).

Studien min gjennomføres i Trondheim kommune og jeg finner det derfor nødvendig å belyse kort bakgrunn og målsetting for prosjektet helhetlig ledelse i Trondheim kommune

1.5 Helhetlig ledelse i Trondheim kommune

Bystyret i Trondheim kommune vedtok 26.04.2017 (Trondheim kommune) at de støtter rådmannen i bruk av ledelse som redskap for å fremme innovasjon. I saksframlegget har de begrunnet prosjektet slik: Rådmannen har tidligere innført ny ledelsesmodell for kommunen. Det er blitt tilsatt kommunalsjefer og avdelingsledere. I saksframlegget påpekes det at god ledelse befestes gjennom lederrekruttering og ledelsesutvikling og at dette også stiller krav til et medarbeiderskap som bygger opp under den ønskede ledelsen. I Trondheim kommune skal leders skape resultater gjennom andre. Lederskapet er avhengig av medarbeidere og deres medarbeiderskap for å lykkes. Det vises til at ledelsesplattformen har konsekvenser for medarbeidere og deres medarbeiderskap. Lederutviklingsprogrammet sammen med lokalt arbeid på enheten er viktig/nyttig for at ledelsesplattformen skal blir nyttig. Gjennom sertifisering og utvikling av avdelingsledere legger rådmannen grunnlag for en nærledelse. Avdelingsleder kan da kan jobbe med HMS, har anledning til tidlig innsats og håndtere uønskede situasjoner og er i posisjon til å følge opp sykmeldte tettere enn i dag med sikte på å bygge gode relasjoner og nærvær til arbeidsplassen.

Det sies videre at kommunen er avhengig av et fungerende medarbeiderskap for å sikre et fungerende lederskap. Nye strukturer og flere ledere gjør det mer sannsynlig at lederne vil mestre lederhverdagen og redusere sannsynligheten for destruktiv ledelse. Denne prosessen har Trondheim kommune organisert som et prosjekt som de kaller helhetlig ledelse. Kommunen innfører to nye ledernivå; kommunalsjef og avdelingsleder. Avdelingsledere får et tydeligere, helhetlig lederansvar for en gruppe medarbeidere. Lederspennet i kommunen reduseres, slik at forutsetningene for å følge opp den enkelte medarbeider og utvikle

arbeidsmiljøet (reduere sykefravær) blir bedre (nærledelse), samtidig som rådmannen i utarbeidelse av krav til stillingen som avdelingsleder legger vekt på at lederne skal jobbe bruker-/pasientnært. Avdelingsledelsen sees i sammenheng med andre sentrale funksjoner i enheten (for eksempel *vaktansvarlig*) og til sammen forventes dette å styrke ledelsen gjennom døgnet og uka. Tydeliggjøringen av oppgaver og ansvar bør gjenspeile seg i beskrivelsen av stillinger / funksjoner (kommune, 2018).

Trondheim kommune har også utviklet stillingsbeskrivelser i forordet til de står det henvist til et formannskapsvedtak behandlet 30.04.13 sak 82/13: «Barnehagene har gjennom årtier hatt flat struktur på avdelingene/basene – alle ansatte gjør de samme oppgavene. Å endre på dette kan være nødvendig, men det kan også medføre uro og støy på barnehagene. For å unngå dette bør det utarbeides generelle stillingsbeskrivelser for de ulike yrkesgruppene i barnehage på overordnet nivå der organisasjonene deltar» (Trondheim kommune). Det påpekes at «uansett hvilken tittel vi har – er vi likeverdige og like viktige personer for barnehagen og barna. Vi har forskjellige roller og ansvarsoppgaver i våre stillinger» (Trondheim kommune).

1.6 Oppgavens oppbygging

I kapitel 2 vil jeg gjøre rede for forskning og litteratur som omhandler ledelse og barne- og ungdomsarbeidere.

I kapitel 3 redegjør jeg for teori omkring ledelse, organisasjon, motivasjon og kommunikasjon.

Kapitel 4 redegjør jeg for hvilke metoder jeg har brukt for å hente inn data og informasjon. Jeg vil presentere prosessen og belyse min forskerrolle.

Gjennom kapitel 5 presenteres mine funn og jeg analyserer og drøfter de i forhold til den teori og forskning som jeg har presentert. Funn og analyse er tematisert etter forskningsspørsmålene.

I kapitel 6 vil jeg oppsummere studien. Har jeg fått svar på min problemstilling og hva kan de å si for framtiden?

2. Tidligere forskning og litteratur

I arbeidet med denne studien har jeg lett etter forskning og litteratur om barne - og ungdomsarbeider og spesielt barne - og ungdomsarbeider og ledelse. Disse funnene har inspirert min studie og jeg finner det nyttig å presentere noe av det som et bakteppe før teorigrunnlaget for studien presenteres i neste kapittel.

Steinnes (2014) har studert barnehagelærerens profesjonskvalifisering og utfordringer i profesjonaliseringsprosessen. Hun stilte spørsmålet: «Får barnehagelærernes profesjonelle kunnskapsbase gode nok vilkår for utvikling i en horisontal og praksisnær kultur?» Et sentralt funn er at barnehagen er preget av lite differensiert arbeidsdeling mellom barnehagelærer og assistenter. De to gruppene ser ut til å vurdere hverandre som like kompetente til å utføre de fleste pedagogiske oppgavene i barnehagen (Eik, Steinnes, & Ødegård, 2016).

Ødegård (2011) er opptatt av barnehagelærernes kompetansebygging det første året i yrket. Et hovedfunn er at ledelsesdiskursene i barnehage sektoren framstår som motstridene, utydelige og uklare. Hun drøfter hvilke utfordringer dette gir barnehagelærere. Samarbeidet med medarbeidere beskrives som godt, men når pedagogisk ledere trer fram som pedagogiske ledere, viser resultatene at det oppstår utfordringer knyttet til posisjonering, forhandling og motstand. De pedagogiske lederne beskriver den største utfordringen er å lede medarbeidere som nyutdannede. De beskriver mangel på kunnskap om ledelse og mangel på støttefunksjoner for å bli en profesjonell pedagogisk leder (Eik, Steinnes, & Ødegård, 2016).

Eik (2014) setter søkelyset på nyutdannede barnehagelæreres opplevelse av sin kompetanse og videre profesjonskvalifisering. Et sentralt funn er at barnehagelærerne synes de mestrer det pedagogiske arbeidet med barna. De viser kvaliteter i pedagogisk arbeid som beskrives som profesjonelt skjønn og kvalifisert improvisasjon. Samtidig har de problemer med å beskrive og begrunne sine handlinger. Det pedagogiske arbeidet blir i liten grad gjenstand for analyse og evaluering. Manglende språkliggjøring gjør sentrale deler av det pedagogiske arbeidet synlig for medarbeiderne. Eik viser til betydningen av å utvikle et profesjonsspråk som er egnet til å beskrive, analysere og evaluere det pedagogiske arbeidet, og hun drøfter hva et slikt språk kan inneholde (Barnehagefolk 2 – 2017, Eik, Steinnes & Ødegård, 2016).

Kunnskapsdepartementet har nedsatt en ekspertgruppe som viser til blant annet Eik sin forskning og barnehagens «lekmannspreg». Denne gruppa skal frambringe et kunnskapsgrunnlag om barnehagelærerrollen og yrkesutøvelsen (Ekspertutvalget for

barnehagelærerollen, 2018). En del av dette er «utvikling av profesjonsstandarder.» Prosjektets mål er å formulere krav og forventninger til barnehagelærerne sett innenfra. Forslaget til profesjonelle standarder sier de er innspill til en faglig kunnskapsbasert plattform for å i hele tatt kunne kalle barnehagelærere som en profesjon. Det tenkes at det kan skape debatt om innholdet i fagmiljøet de enkelte barnehagene. Hensikten med prosjektet er å utvikle profesjonelle standarder som er felles for barnehagelærerne som faggruppe og som kan gjelde generelt i ulike barnehager, personalgrupper og lokalmiljø. Dette tenker jeg kan være spennende å ta med seg, de underbygger sitt prosjekt ved å vise til at barnehagelærere er en tidlig fase av profesjonaliseringsprosessen. De påpeker at det er uklart hva fagkunnskapen til barnehagelæreren består i, og hva denne kunnskapsbasen kan føre til for organiseringen i barnehage. Det vises også til at sektoren har mange ansatte som er uten relevant utdanning. De mener det er behov for å undersøke hvordan distribusjon av fagkunnskap i barnehagen kan endres med tanke på å tydeliggjøre barnehagelærerens kompetanse som fagperson og pedagogisk leder (Ekspertutvalget for barnehagelærerollen, 2018).

Undersøkelse gjort i Danmark viser at pedagoger i Danmark er ganske lik som i Norge. Pedagogen der har manglende tro på egen kunnskap. (Nielsen, 2006). Denne undersøkelsen viser at pedagogene har andre verdier enn pedagogmedhjelperne som assistenter/barne- og ungdomsarbeidere tituleres i Danmark. Hun mener at pedagogene må bli bedre til å se hva de er dyktige til og å sette ord på dette.

Som et innspill omkring de ulike profesjonene i barnehagen har jeg fanget interesse for Knut Rune Johanson sin bok «Modig ledelse i barnehagen» (Johansson, 2011). Han hevder at barnehagen ofte blir en kamparena hvor de med ordet i sin makt (lederne) beskriver en tilsynelatende rådende kultur gjennom væremåte, planer og dokumentasjon. Han mener at ledere har et ansvar for å søke nye erkjennelser bak den tause kunnskapen. Han mener det blir viktig å se bak fasaden hos assistentene slik at de kan sette ord på virkeligheten, deres tause kunnskap. Med taus kunnskap mener han den kunnskapen det ikke snakkes om og reflekteres rundt, om begrunnelser for det vi gjør og svar på spørsmålet hvorfor er ting som de er i barnehagen vår? Han tror at assistentene representerer en praksiskultur med mye taus kunnskap. Han mener denne ofte bryter med den kulturen lederne vil bære fram. Som konsekvens av dette forstår ikke assistentene hva leder formidler. Han sier det er en assistentkultur og en lederkultur som lever side om side og/eller i konkurranse med hverandre. Assistenten trenger en leder som er genuint interessert i det assistent opplever og hva de forstår. Leder kan ikke tenke for assistenten, men de kan tenke sammen (Johansson, 2011).

Laski (2014) har i sin Mastergradsavhandling sett på fagarbeidere og pedagogisk leder sine perspektiver på pedagogisk ledelse i en stor barnehageenhet. Hun fant at pedagogisk ledelse har en uklar posisjon. Hun peker på flere årsaker blant annet peker hun på at yrkestittel som pedagogisk leder kan være misvisende fordi pedagogisk ledelse er en samtidig en ledelsesprosess. Hun sier: «kanskje er det nærliggende at begge yrkesgruppene (fagarbeidere og pedagogisk ledere) tenker at pedagogisk ledelse er alt man gjør som leder av avdelingen?» (Laski, 2014, s. 67). Hun viser også til Bøe som peker på at pedagogisk ledelse kan bli marginalisert i en travel barnehagehverdag.

Jeg har ikke funnet så veldig mange bøker som er skrevet spesielt for barne- og ungdomsarbeidere. I deres utdanning på videregående skole vurderes de til slutt ut fra kompetansemål i barne- og ungdomsarbeiderfaget (Utdanningsdirektoratet, Webområde for Udir, 2018). På bakgrunn av arbeid med KOMPASS – kompetanseutvikling for assistenter i barnehagen ble boken «Å arbeide i barnehagen» (Furu, Granholt, Moxnes, & Thoresen, 2014) skrevet. De ønsket at boken skal være som en døråpner til barnehagepedagogikken og ei bruksbok i personalgruppa. De mener at barnehagepersonalet en samlet ressurs som jobber for utvikling og læring hos hvert enkelt barn og barnegruppen. De mener at personalet utfyller og supplerer hverandre ut fra ulike ansvarsområder, kunnskapsfelt og ferdigheter. De peker på at personalet samlet deler ansvaret for barnehagens og barnas utvikling. (Furu, Granholt, Moxnes, & Thoresen, 2014, s. 17). I boka skiller de ikke mellom leder og medarbeider. Jeg finner litt omtale av barnehagelæreren, de sier at barnehagelærer gjennom sin utdanning har tilegnet seg kunnskaper og ferdigheter i hvordan de kan observere, dokumentere og fortolke barna i ulike samspill for å gjøre seg kjent med hvordan de mestrer å delta i felleskap med andre barn. Slik jeg har lest og forstått boka er dens hensikt å peke på hvordan den profesjonelle barnehagemedarbeideren skal mestre sitt arbeid i barnehagen. Med fokus på kjerneoppgavene i forhold til barn og foreldre

En annen bok som henvender seg direkte til assistent eller barne- og ungdomsarbeider er Kari Pape sin bok: «Den gode assistenten – en forutsetning for kvalitet i barnehagen» (Pape, 2010). Hun skriver at barnehageassistentene er en sammensatt gruppe; de har ulik erfaring, kompetanse og utdanning. Hun mener at assistentene som gruppe er sterkt forsømt. Hun sier at aktuell litteratur ofte er tilpasset pedagogenes behov for faglig oppdateringer, det samme gjelder kurs og kompetanseheving. Hun påpeker at felles for barnehageassistenter er at de i løpet av en dag tilbringer mer tid sammen med barna enn det pedagogene gjør. Og dette gjør at det er et stort behov for mer opplæring, veiledning og kompetanseheving tilpasset denne

gruppen. Hun ønsker at assistenter skal bli pedagogiske medarbeidere – dette er ikke en tittel du kan få, men du tilegner deg kunnskap/kompetanse slik at du blir en pedagogisk medarbeider. Kari Papes bok går også på barnehagens innhold og samfunnsmandat. Og hvordan assistenten skal jobbe i forhold til dette og de er medansvarlig for barnehagens innhold, der er en rollemodell for barna. Hun er opptatt av at assistenten reflekterer over egen praksis. «Jeg mener at den reflekterte, kunnskapsrike og kompetente voksne i barnehagen er det aller viktigste med tanke på kvaliteten i tilbudet til barna.» (Pape, 2010, s. 154)

Børhaug og Lotsberg (2014) har funnet ut at pedagogisk leder i liten grad er deltakere i kollektiv ledelse eller i barnehagen. De har også funnet at pedagogisk ledere har en annen ledelsesprofil enn styrerne, pedagogisk leder har et stort lederansvar på avdelingen

Børhaug og Lotsberg sier at det er i mindre grad forsket på pedagogiske ledere. Slik de forstå det kan pedagogisk leder kalles arbeidsledere eller førstelinjeledere.

De antar at de nye sterke styrerene (slik forskning av Børhaug/Lotsberg 2010 viser) leder gjennom de pedagogiske lederne, ikke sammen med dem slik styrerne gjorde før. De antar at pedagogisk leder får delegert en del vurderinger og tilpasninger. De får utøve ledelse selv – de definerer med det at pedagogisk leder får definere hvordan ting skal gjøres og sikre at andre på avdeling/base iverksetter. De har en forventning om at pedagogisk leder i stor grad er deltakere i ledelsesprosessen for hele barnehagen i alle de fire funksjonene som ledelse har.

De så at pedagogisk ledelse og personalledelse glir sammen og sier at dette kan ikke skilles.. «Du er på måte leder og venn» Et tett samarbeid krever motiverte assistenter for å jobbe tett sammen, hvis ikke blir det mer autoritær ledelse. De sier at det blir vanskelig å få assistentene til å fungere godt om ikke pedagogisk leder klarer å knytte de tett til seg med personlige bånd. Tett kollegafelleskap kan være ev arbeidets beskaffenhet. Det kreves et tett og organisk forhold – som også skal ledes.

De viser/argumenterer for at denne firedelingen av styrers lederoppgaver bør endres. De mener at styrere er mer ledere på det institusjonelle nivået – spesielt i fht forholdet utad og overordnet ledelse generelt. De pedagogiske lederne er i den operative kjernen og de har lederoppgaver i forhold til de samme funksjonene (PAEI) i de daglige prosessene. Den operative kjernen preges av tett sammenvevde oppgaver som løses av små sammenvevde team der det pedagogiske, det praktiske og personalledelse glir sammen.

De sier at teorier om ledelse tenderer til å forstå ledelse som noe som krever en viss distanse til de som skal ledes. De pedagogiske lederne i denne studien viser at et tett forhold til de som

skal ledes er bra. Men de er allikevel bevisst sin lederrolle og er tydelige og artikulerte i fht dette.

Børhaug og Lotsberg sier at det å utvikle en klarere arbeidsdeling mellom det faglige og det praktiske som assistenten kan gjøre virker å være problematisk. De konkluderer med at pedagogisk leder i liten grad er involvert i ledelse av hele virksomheten, men de har et betydelige ledelsesansvar for virksomheten på sin avdeling og har klart artikulert bevissthet om seg selv som ledere. Ut fra sine funn foreslår de en modell der styrer ivaretar PAEI institusjonelt og overordnet administrativt, mens pedagogisk leder i stor grad ivaretar det innenfor operativt (Børhaug & Lotsberg, 2014)

«Tidstyver i barnehagen» (Nicolaisen, Seip, & Jordfald, 2012). Tidsbruk i Alna bydel viser at i praksis deler pedagogisk leder og assistenter på utførelsen av praktiske gjøremål. Løvgren (2012) viser det samme fra MAFAL³ undersøkelsen. Skillet mellom pedagogisk leder og assistent handler om at pedagogisk leder har det overordnede ansvaret, som betyr at oppgaver blir delegert, gjennomført og evaluert. Pedagogisk leder har overordnet ansvar for planlegging, tenke fremover, ha oversikt over hele virksomheten og skal planlegge aktiviteter og tiltak som er særlig tilpasset den aktuelle barnegruppen.

Mette Løvgren (2012) har undersøkt arbeidsdeling mellom assistenter og pedagoger i forbindelse med MAFAL prosjektet. Her oppgir assistenter at de bruker større del av sin arbeidshverdag i direkte kontakt med barna enn pedagogisk leder. Pedagogisk leder bruker mer tid til administrasjon og ledelse. Men begge gruppene bruker mesteparten av tiden i direkte arbeid med barna. Undersøkelsen hennes viser at assistent og pedagogisk leder utfører mange av de samme arbeidsoppgavene. Det er få oppgaver som er forbeholdt barnehagelærer og Løvgren påpeker at barnehagelærerprofesjonen i liten grad har tatt eierskap over bestemte arbeidsoppgaver. I spørsmål om det er noen oppgaver som passer bedre for pedagogisk leder eller assistent mener både assistent og pedagogisk leder at de fleste oppgaver passer til begge gruppene. Det konkluderes at det kan se ut til at jobbrotasjon, slik som også Aasen har funnet, brukes som prinsipp for fordeling av arbeidsoppgaver istedenfor formell kompetanse (Løvgren, 2012).

Jeg har her presentert ulik forskning og litteratur som et bakteppe for teoriene og forskningen som jeg presenterer i neste kapittel.

³ Meistring av førskulelærerrolla i eit arbeidsfelt med lekmannspreg (MAFAL) er et samarbeidsprosjekt mellom Høgskolen i Volda og Senter for Profesjonsstudier ved Høgskolen i Oslo og Akershus.

«Barnehagen har et samfunnsmandat og en særegen kultur, det er en kompleks organisasjon som er i endring både innholdsmessig og organisatorisk» (Aasen, 2018). Som utgangspunkt til forståelse for ledelse i barnehage velger jeg å bruke Skogen (2013) sin definisjon:

En leder organiserer og gjennomfører arbeidet i en organisasjon gjennom å kommunisere med personalet. Gjennom forståelse for mellommenneskelige relasjoner, problemløsning, pedagogisk utvikling, løsning av administrative oppgaver og samspill påvirker og motiverer lederen personalgruppen. Hensikten med å organisere og gjennomføre arbeidet er å nå visse mål. (Skogen, Ledelse i barnehagen, 2013, ss. 26-27)

3.1 Oppgaver/drift – rammeplanen og barnehagens formål

I likhet med skolen har barnehagen en formålsparagraf som fremhever at barnehage skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling» (barnehageloven). Barnehagen har gjennom lov og rammeplan gitt et samfunnsmandat og kan slik sett regnes som kunnskapssamfunnets grunnmur (Aasen, 2018). I henhold til rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver har styrer og pedagogisk leder et særlig ansvar for planlegging, gjennomføring, vurdering og utvikling av barnehagens oppgaver og innhold, i tillegg har de et veiledningsansvar for det øvrige personalet (Utdanningsdirektoratet, Rammeplan for barnehagen innhold og oppgaver, 2017). Barnehagen skal være en lærende organisasjon. Det fremheves Stortingsmeldingen «Tid for lek og læring, bedre innhold i barnehagen» (Kunnskapsdepartementet, 2016) at personalet og dets kompetanse er den viktigste enkeltfaktoren for at barn skal trives og utvikle seg i barnehagen

3.2 Aktørene – ulike roller og ansvar i barnehagen

3.2.1 Styreren

Styreren er den som har det formelle ansvaret for alt som foregår i barnehagen. Styrer har det overordna ansvaret for barnehagen.

«Styreren er gitt det daglige ansvaret i barnehagen; pedagogisk, personalmessig og administrativt. Styreren skal sørge for at det pedagogiske arbeidet er i tråd med barnehageloven og rammeplanen, og at personalet utvikler en felles forståelse for

oppdraget som er gitt i disse. Styreren skal sørge for at personalet får ta i bruk sin kompetanse. En forutsetning for en forsvarlig pedagogisk og administrativ ledelse er et godt samarbeid med barnehageeieren, barnehagens pedagogiske ledere og barnehagens øvrige personale. Styreren leder og følger opp arbeidet med planlegging, dokumentasjon, vurdering og utvikling av barnehagens innhold og arbeidsmåter og sørger for at hele personalgruppen involveres» (Utdanningsdirektoratet, Rammeplan for barnehagen innhold og oppgaver, 2017).

3.2.2 Pedagogisk leder

Pedagogisk leder har ansvaret for den gruppen hun er satt til å lede. Det forventes et samarbeid mellom styrer og pedagogisk leder.

Videre står det i rammeplanen at

"Pedagogisk leder er gitt ansvaret for å iverksette og lede det pedagogiske arbeidet, i tråd med godt faglig skjønn. Hun skal veilede og sørge for at barnehageloven og rammeplanen oppfylles. Pedagogisk leder er også den som leder arbeidet med planlegging, gjennomføring, dokumentasjon, vurdering og utvikling av arbeidet.»

I «Fremtidens barnehage» (Kunnskapsdepartementet, 2013) leser vi at pedagogisk leder har et særlig ansvar for å sikre den praktiske iverksettelsen av rammeplanenes intensjoner og dermed kvaliteten på det pedagogiske arbeidet. Pedagogisk leder må legge til rette for utvikling av gode relasjoner mellom barna i gruppen og mellom barn og voksne. Pedagogisk leders kjerneoppgave er å lede dette arbeidet. Dette krever profesjonelt systematisk arbeid med tydelig lederskap og tilstedeværelse. Pedagogisk leder har også et viktig ansvar for veiledning av sin personalgruppe og for å involvere denne i refleksjon og vurdering av barnehagens praksis

Ødegård og Røys har undersøkt pedagogisk leder sine roller og oppgaver. De fant at den pedagogiske lederen har en dobbelt pedagogisk rolle: hun skal arbeide direkte med barna, og hun skal lede sine medarbeidere (Ødegård & Røys, 2013, s. 22). De bruker denne betegnelsen fordi ledelse av medarbeidere får betydning for barna både direkte og indirekte.

Gotvassli (2015a) sier at den viktigste oppgaven til pedagogisk leder er å stake ut den pedagogiske plattformen. Arbeidet skal ledes av en profesjonell pedagogisk leder fordi hun

har den kompetansen som trengs. Styrer og pedagogisk leder har lederansvaret sammen i barnehagen, men på ulike nivåer. De må delegere ansvaret til og jobbe sammen med assistentene for å klare å gjennomføre arbeidet med barn, foreldre og ulike andre instanser. Lundestad (2013) sier at vi kan se det slik at assistenter blir uformelle ledere som har ansvar for delprosesser i det daglige arbeidet så som for eksempel lede samlingsstund, gjennomføre måltider, ha ansvar for utelek, turer, møte foreldre i garderoben.

3.2.3 Barne - og ungdomsarbeider

Fagarbeider innen barne – og ungdomsarbeider faget har også utdanning som gir barnehagefaglig kompetanse i tillegg til barnehagelærere. I barnehages rammeplan og i lov om barnehage er ikke barne - og ungdomsarbeider spesielt omtalt. Der omtales alle som personalet. I de siste årene har Forskningsstiftelsen Fafo utarbeidet flere rapporter som viser utviklingen av antall med fagbrev og hvilken oppfatning ledere og samfunnet har om denne yrkesgruppen.

I 2014 ga Fafo ut «Barne - og ungdomsarbeiderens stilling i arbeidslivet» - en rapport som gir en kunnskapsstatus. Fagopplæring er betegnelse på yrkesrettet opplæring deler at opplæringa foregår i arbeidslivet; lærlingeordning. I læretiden får lærlingen opplæring i konkrete arbeidsoppgaver, samtidig inngår hun i et sosialt arbeidsfellesskap. Avslutningen av læretiden i barnehage er fagprøve. Når denne består får vedkommende et fagbrev. Flertallet av nyutdannede jobber i barnehage (2014)

Fafo rapporten «Gjør fagbrevet en forskjell?» kom ut i 2017 (Bråten & Tønder). Denne sier at det tyder på at barne - og ungdomsarbeiderfaget har et klart potensial for å etablere seg som et selvstendig fag. Men at det er langt fram før faget kan sies å ha fått en sterk forankring i sektoren. De med fagbrev gir uttrykk for faglig trygghet. De har en større bevissthet om valg av aktiviteter for barna. De har også utviklet et fagspråk som bidrar til å synliggjøre kompetansen og til å styrke og utvikle fagmiljøet på arbeidsplassen. De med fagbrev blir møtt med større forventninger, det er i stor grad opp til den enkelte pedagogiske leder å definere barne - og ungdomsarbeidernes arbeidsoppgaver (Bråten & Tønder, 2017).

Jeg har her belyst ved hjelp av lovverk og noe forskning hvilke aktører som er i barnehagen og hvordan de fordeler oppgaver og ansvar seg imellom. Dette som bakteppe for hvordan barne - og ungdomsarbeidere opplever og erfarer ledelse. Disse aktørene er sammen i en organisasjon og jeg vil nå se på hvordan og hvorfor organisasjonene trenger struktur.

3.3. Organisasjons struktur

Jacobsen og Thorsvik (2016) hevder at organisasjoner kjennetegnes ved at det er organisasjonsstrukturer som definerer hvordan arbeidsoppgaver i organisasjonen skal fordeles, grupperes og koordineres. De sier også at organisasjonsstrukturene vil vise hvordan beslutningsmyndighet skal fordeles mellom ledere og medarbeidere i organisasjonen. Organisasjonsstruktur har tre generelle effekter på atferd. For det første spesialisering som er fordeling av arbeidsoppgaver og hva skal den enkelte arbeide med. I barnehagen kan dette være hvem som har ansvaret for de ulike aktivitetene i barnehagehverdagen. Den andre effekten på atferd er koordinering. Dette er regler, rutiner, belønningssystemer og formelle strukturer som gjør det mer sannsynlig at medarbeiderne opptrer som samkjørt gruppe. I barnehagen kan dette for eksempel være rutiner for møter, regler for avspasering og hvem som kan ta ulike beslutninger. Den siste effekten organisasjonsstruktur kan gi er stabilitet i atferden. Stabilitet oppnås ved at det gis retningslinjer og holdepunkter for arbeidet som gjør at atferden blir forutsigbar (Jacobsen & Thorsvik, 2016, ss. 70-71). Oppsummert kan en si at organisasjonsstruktur er organisasjonens «skjelett» (Jacobsen & Thorsvik, 2016) - det er den som holder oss sammen og oppreist.

En måte å fremstille organisasjonsstrukturen på er organisasjonskartet. Dette kan antyde hvordan man har fordelt og gruppert oppgaver, og hvordan de hierarkiske oppbyggingene og fordelingen av ansvar og beslutningsmyndighet ser ut. En stillingsinstruks, skriftlige regler og bestemmelser er ment å skulle angi hva organisasjonsmedlemmene forventes å gjøre og hvordan de skal opptre (Jacobsen & Thorsvik, 2016). Videre kan det å ha fokus på organisasjonsstruktur bidra til at en får innsikt i ulike arrangement for arbeidsdeling, og dermed spesialisering og ulike arrangementer for å styre de ansatte i organisasjonen og koordinere mellom spesialiserte funksjoner og oppgaver

Med strukturene på plass så skulle man anta at atferden går i den retningen man ønsker. Men så skjer ikke alltid, det er ikke et perfekt samsvar mellom struktur og atferd (Jacobsen & Thorsvik, 2016). Jacobsen og Thorsvik (2016) mener at dette skyldes tre årsaker. For det første består organisasjon av mennesker og sosiale system, den fungerer ikke som en maskin. Videre trenger ikke makt og innflytelse være fordelt på samme måte som de formelle strukturene. Til sist er ikke organisasjonen i et lukket system den påvirkes også av

omgivelsene. I denne sammenhengen her ser vi at barnehagen påvirkes av det som foregår i samfunnet rundt den.

Nå har jeg gjort rede for at barnehage som organisasjon med ulike aktører og den har en struktur. Dette setter rammen for hva barnehage er og skal være. For å nå målene som er satt for barnehagen trenger den ledelse og den påvirkes av kulturen. Jeg vil nå se på ledelse med utgangspunkt i Skogen sin definisjon av ledelse som jeg redegjorde for i innledningen av kapitlet.

3.4 Ledelse

Det er forsket mye om ledelse, men det finnes ikke standardsvar på hva ledelse er. Svaret på hva ledelse er kommer an på hvordan man spør (Arnulf, 2012). For leder er det viktig å skape oppslutning om målrettet samarbeid gjennom å gjøre arbeidet meningsfylt. Den vanlige definisjonen er at ledelse er å skape resultater ved hjelp av andre. Denne definisjonen sier hva ledelse er, men ikke hva det skal føre til (Arnulf, 2012).

«Lederskap kan grovt sett deles i to områder; det ene er å ta styringen, det andre er å få folk med seg» (Velten, Tengblad, & Heggen, 2016, s. 19).

Skivik (2004, s. 14) har en grunnleggende påstand om ledelse: «ledelse dreier seg først og fremst om et relasjonelt aspekt mellom medarbeider og leder, en relasjon hvor felles hensikt er å arbeide for å nå organisasjonens mål» (Skivik, 2004, s. 14) Han er opptatt av at lederen selv er det viktigste verktøyet. Videre har han en grunnleggende hypotese om at ledelse er å arbeide for å nå organisasjonens mål ved å samarbeide og arbeide gjennom sine medarbeidere».

Jacobsen og Thorsvik (2016, s. 416) støtter seg til Yukl som sier at: ledelse innebærer en spesiell atferd som utvises i den hensikt å påvirke andre menneskers tenkning, holdning og atferd». Denne forståelsen baserer seg på tre aspekter ved ledelse som for det første er at ledelse innehar en handlingsdimensjon – at ledelse er en rekke handlinger som utøves av en eller flere personer. For det andre innebærer ledelse å påvirke – altså ledelse har til hensikt å få andre mennesker til å gjøre noe. Og for det tredje ledelse skal bidra til at organisasjonen når sine mål.

Jacobsen og Thorsvik sier selv at denne definisjonen er nært knyttet til makt. Arnulf (2012) nevner makt, styring og autoritet som ord som blir brukt sammen med ledelse for å beskrive ulike sider av organisasjoner.

Aasen (2018, s. 12) sier at «ledelse innebærer å utnytte at man er et team, ikke bare en gruppe» (s. 12). For ledelse i barnehage finner jeg definisjonen til Skogen (2013, ss. 26-27) dekkende for de elementene en leder har å ta hensyn til når hun skal lede:

«En leder organiserer og gjennomfører arbeidet i en organisasjon gjennom å kommunisere med personalet. Gjennom forståelse for mellommenneskelige relasjoner, problemløsning, pedagogisk utvikling, løsning av administrative oppgaver og samspill påvirker og motiverer lederen personalgruppen. Hensikten med å organisere og gjennomføre arbeidet er å nå visse mål.» (Skogen, Ledelse i barnehagen, 2013, ss. 26-27)

Denne definisjonen fanger opp alle delene i barnehagen. Essensielt i definisjonen er at leder må kommunisere med sine medarbeidere, slik jeg forstår definisjonen kan man ikke lede uten å kommunisere. definisjonen fremhever at forståelsen hos leder er viktig for hvordan hun skal klare å påvirke og motivere sitt personale. Det er viktig at leder har forståelse for mellommenneskelige relasjoner, problemløsning, pedagogisk utvikling og å ha forståelse for å løse administrative oppgaver. Ledelsens hensikt er å organisere og gjennomføre arbeidet for å nå visse mål. I barnehage sammenheng vil dette da si å oppfylle samfunnsmandatet.

For å forstå enda mer av hva ledelse av medarbeidere kan innebære vil jeg også si noe om direkte og indirekte ledelse og om forholdet mellom styring og ledelse.

3.4.1 Direkte og indirekte ledelse

Jacobsen og Thorsvik (2016) hevder at alle former for samhandling og kommunikasjon mellom ledere og underordnede er direkte ledelse. Dette kan være i møter med medarbeidere, meldinger i e – post, deltakelse i ulike arrangement. De sier at de fleste teorier om ledelse fokuserer på hvordan ledere gjennom direkte samhandling og kommunikasjon har mulighet til å kan påvirke medarbeidernes tenkning, holdninger og atferd.

Jacobsen og Thorsvik beskriver indirekte ledelse som noe som omfatter alle måter ledere kan påvirke medarbeidernes organisasjonsatferd på uten å samhandle direkte med dem. De sier at i den indirekte ledelse kan skille mellom to hovedformer. På den ene siden kan leder påvirke indirekte ved å bruke formelle organisasjonstrekk slik som mål, strategi samt formelle program for rekruttering, opplæring og sosialisering. På den andre siden kan en gjennom indirekte ledelse påvirke gjennom utvikling av kultur, enten ved å styrke verdier og normer blant ansatte, eller ved å forsøke å forandre dem. Måten dette oftest skjer på er gjennom tekst og muntlig kommunikasjon, og ved at ledere gjennom sin væremåte og måte å handle på viser

hva som er ønsket og passende atferd gjennom måten rollen som leder utøves. Dette kan også betegnes som institusjonell eller verdibasert ledelse det at en fyller organisasjonen med verdier.

Både styring og ledelse handler om å påvirke atferd (Børhaug & Gotvassli, 2016). Begrepene brukes ulikt og man kan også bruke begrepene direkte eller indirekte ledelse. I direkte ledelse blir knyttet ledelsen til direkte påvirkning i mellommenneskelige relasjoner og prosesser. Børhaug og Lotsberg (2016, s. 47) viser til Buch, Vanebo & Dehlin sin definisjon av ledelse som en direkte mellommenneskelig påvirkning for å nå gitte mål.

Ledelse har vært assosiert med relasjoner, altså lederens direkte sosiale kontakt med medarbeidere, for eksempel i form av å motivere, koordinere og drive med konfliktløsning. Administrasjon har vært forstått som tilrettelegging i form av å fastsette mål, verdier, rammer og regler, samt ivareta kontroll av utført arbeid som også kan omtales som styring (Kirkhaug, 2015). Kirkhaug (2015) hevder at i virkelighetens verden må ledere fordele seg mellom administrative og relasjonelle funksjoner og de er avhengige og integrerte med hverandre. Kirkhaug (2015, s. 30) viser til Simon som definerer administrasjon som «kunsten å få ting gjort». Kirkhaug bruker lederskap som betegnelse den inkluderer både de administrative og relasjonelle funksjonene som leder har.

Gotvassli (2015a, s. 36) sier at en enkel beskrivelse av ledelse er å arbeide gjennom andre, oppgaver og mål nås gjennom andre mennesker, en beskrivelse som samsvarer med Skogen sin definisjon av ledelse som jeg har presentert tidligere. Virkemidler for å nå målene er som oftest bruk av kommunikasjon, tette relasjoner og medvirkning. Med dette som bakteppe definerer Gotvassli ledelse slik: «Ledelse er mellommenneskelig påvirkning, utøvet i en situasjon rettet mot, gjennom kommunikasjonsprosessen, oppnåelse av ett eller flere spesifiserte mål.» Han er opptatt av at ledelse først og fremst er knyttet til arbeid med andre mennesker. Gotvassli (2015a) viser til Ødegård som sier det er vanskelig å finne relevante, kontekstrelaterte ledelsesteorier som er tilpasset styrerrollen og den pedagogiske lederrollen i barnehagen. Men han sier også at det er problematisk å fremstille ledelse i barnehage som noe forskjellig fra ledelse i andre organisasjoner.

3.4.2 Ledelse som funksjon

Gotvassli (2015a, s. 58) hevder at den sentrale ideen bak ledelse som funksjon er at ledelsen ikke er «lokaliser mellom ørene» på en enkelt person. Videre hevder han at dersom ledelse er

å arbeide med mål, beslutninger og kommunikasjon så er det mange som utøver lederatferd uten å være formell leder i barnehage.

Som vist kan ledelse defineres på ulike måter og ledelse av barnehage er...

Gotvassli (2015a) hevder at den firedeelingen Adizes har av lederfunksjoner samsvarer med hovedoppgavene til styrer som er beskrevet i barnehageloven og rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Styrer skal lede den pedagogiske virksomheten, hun skal utøve personalansvar, utføre administrative oppgaver og samhandle med barnehage myndigheten (Gotvassli, 2015a, s. 62). Det er litt ulik begrepsbruk og ulikt hvor man definerer de ulike lederfunksjonene med utgangspunkt i Adizes. Jeg velger å bruke Gotvassli (2015a, s. 62) sin inndeling: pedagogisk ledelse, personalledelse, administrativ ledelse og ledelse mot omgivelsene/ strategisk ledelse. Jeg vil videre i min oppgave belyse personal ledelse og pedagogisk ledelse.

3.4.3 Pedagogisk ledelse

For å beskrive hva pedagogisk ledelse er har Gotvassli (2015a, s. 66) beskrevet tre måter å forstå pedagogisk ledelse på. For det første er det å lede pedagogisk arbeid det som «produksjonen» og kjerneaktivitetene i barnehagen. Videre er det å initiere, tilrettelegge og lede utviklingsprosesser for å bli en lærende barnehage. For det tredje innebærer pedagogisk ledelse å lede det pedagogiske arbeidet sett i lys av samfunnsmandatet og verdigrunnlaget slik det er skissert i rammeplan for barnehagen. Pedagogisk ledelse er ledelse av læringsprosesser viser til. Det vil si å initiere og lede refleksjons og læringsprosesser i barnehagen (Gotvassli, 2015a, s. 67). Gotvassli (2015a, s. 67) viser videre til Kvistad og Søbstad sin definisjon av pedagogisk ledelse: «Pedagogisk ledelse innebærer å initiere, tilrettelegge og lede utviklingsprosessene knyttet til læring og endring, hvor målet innebærer å få i gang bevisstgjøringsprosesser hos personalet knyttet til organisasjonens verdigrunnlag»

Bøe (2016) peker på at pedagogisk ledelse er å hele tiden ha fokus på samfunnsmandatet og barnehagens verdigrunnlag, og kjerneaktivitetene må ses i sammenheng med barnehagen som læringsarena for barn.

Gotvassli (2015a) har illustrert de fire ledelsesfunksjonene i en tabell og listet opp de viktigste oppgavene som er innenfor de ulike funksjonene. For pedagogisk ledelse (produksjon) har han satt opp disse: faglig veiledning av de ansatte, planlegging av pedagogisk virksomhet,

evaluering av gjennomførte tiltak, faglig oppdatering, diskusjon om og utforming av mål, følge aktivitet på avdeling.

Ødegård & Røys (2013) definerer pedagogisk ledelse ut fra Wadel som sier at; pedagogisk ledelse kan forstås som arbeidet med å lede prosesser som har til hensikt å initiere og sette i gang aktiviteter som kan føre til utvikling og læring. Også Lundestad (2013) støtter seg til Wadel når hun sier at pedagogisk ledelse vanligvis deles i produktiv og reproduktiv ledelse.

I en reproduktiv ledelse er hovedmålet å legge til rette for innlæring av bestemte kunnskaper og ferdigheter. Lederen vet hva som skal læres. En slik ledelse krever at de ledede må være i stand til å lære, huske og gjengi. Kulturen i en slik organisasjon kan lett bære preg av å bli fasitkultur der man er opptatt av å peke på hva som er rett og galt (Lundestad, 2013).

I en produktiv ledelse derimot ser lederen det som viktig å være spørrende og å få i gang refleksjonsprosesser i stedet for innlæring av bestemte kunnskaper. Her legges det opp til at de ledede lærer fra seg, er spørrende, tar initiativ og kommer med innspill. Kulturen preges av undring og nysgjerrighet og kan betraktes som en undringskultur. Lundestad (2013) peker på at produktiv og reproduktiv ledelse kan virke som to motsatte måter å tenke personalutviklingsledelse/pedagogisk ledelse på. Det kan være lett å velge den ene måten. Hun peker imidlertid på at vi vi trenger begge deler. Lundestad mener at barnehagefaglig kompetanse er nødvendig for å kunne møte de utfordringer barnehageansatte står i forhold til pedagogisk arbeid. Slik sett mener hun at det å heve kompetansen til assistentene bli viktig (Lundestad, 2013).

3.4.4 Personalledelse

Gotvassli (2015a) peker på personalledelse innebærer en integrasjonsfunksjon. Den er beskrevet som utvikling av sosiale normer, fellesskapsdannelse, motivasjon, trivsel og kompetanseutvikling. Fokuset rettes mot ansatte i barnehage og peker på hvor viktig det er med et sosialt felleskap, oppgaver som gir mening og det å være sammen om en god utførelse av oppgavene.

I flere styrende dokument så som «Kvalitet i barnehagen» (Kunnskapsdepartementet, 2009) og «Framtidens barnehage» (Kunnskapsdepartementet, 2013) framheves det at personalet er den viktigste enkeltfaktoren for god kvalitet i barnehagen. Tidligere forskning på tidsbruk hos styrere viser at det er personalledelse de bruker mest tid på (Børhaug, Helgøy, Homme, Lotsberg, & Ludvigsen, 2011). 60 % av styrerne sier at å skape oppslutning blant medarbeiderne og støtte og inspirere de (personalledelse) er den viktigste lederoppgaven.

Styrerne oppgir i Børhaug m.fl sin undersøkelse at motivering av personalet tar mest tid innenfor personalledelse. I intervjuer med styrere som også ble gjort i forbindelse med SOL undersøkelsen fortalte de at å få medarbeiderne sine til å trives var deres oppgave. De mente at trivsel bidrar til at arbeidsoppgavene får bedre kvalitet. Undersøkelsen avdekket noen utfordringer for personalledelse i barnehage. For det første beskrives den kollegiale strukturen i barnehagen arbeidsmiljøet kan karakteriseres som familielignende. Her må lederen finne en balansegang mellom det private og profesjonelle. Den andre utfordringen er kompetansesituasjonen i barnehagen. På bakgrunn av spriket i kompetanse hos ansatte er det leder utfordring å opprette en arbeids og oppgavefordeling slik at man får brukt ansattes kompetanse best mulig. Vaktene styrer oppgavene og dette fører til at kompetansen ikke blir godt nok utnyttet. Lederen oppfatter at de er svært avhengig av assistentgruppa.. Den uklare arbeids – og ansvarsfordelingen er den tredje utfordringen. De fant eksempler på at gruppene står imot hverandre og mangler forståelse for hverandres posisjoner og ansvarsområder. Administrativ ledelse og pedagogisk ledelse er tett vevd inn i hverandre, men det er den administrative ledelsen som er mest synlig og håndfast (Børhaug, Helgøy, Homme, Lotsberg, & Ludvigsen, 2011).

Lundestad (2013) viser til egen undersøkelse som viser at nyutdannede kan oppleves av de andre ansatte som lite synlige og tydelige som ledere. Hun sier at barnehagelærere må kjenne til ulike regler og rutiner og følge disse, noe som kan bidra til at ledelsen vil oppleves som mer konkret og synlig. Det blir viktig å øve på å bli gode ledere som følger regler og rutiner. Samtidig må en jobbe mot å være fleksibel og ivareta personalets behov. Denne type lederatferd kan skape ro og trygghet i personalgruppa og leder kan fremstå og omtales som «tydelig leder». Lundestad (2013) henviser til Gotvassli som sier at hverdagen som leder består i stor grad av små og store problem som det må tas beslutninger om. Lundestad (2013) velger å bruke personalutviklingsledelse i stedet for pedagogisk ledelse. Med dette lager hun et skille mellom ledelse av barnegruppa og ledelse av personalet.

3.4.5 Samhandlende ledelse

Ødegård og Røys (2013) har en annen tilnærming til personalledelse og pedagogiske ledelse, de velger å slå de sammen og benevner det som samhandlende ledelse. De hevder at grunnlaget for å sikre kvaliteten i arbeidet i barnehagen ligger i samhandlingen mellom pedagogisk leder og medarbeiderne.

De sier at lærende barnehage er et uttrykk som betegner at barnehagen utvikles og fornyes gjennom utvikling av kompetansen til deltakerne i det pedagogiske samspillet. Voksne (ansatte) spiller med barna, personalet samarbeider og samhandler seg imellom. De sier at medarbeidere må spille på lag, enten de er pedagoger eller ufaglærte. De hevder at pedagogisk ledelse i barnehagen forutsetter samarbeid og samhandling. Styrer og de pedagogiske lederne har ansvaret for slike prosesser, men de er avhengige av at hele personalet drar lasset sammen (Ødegård & Røys, 2013, s. 25). Ødegård og Røys (2013) sier det er vanskelig å få klarhet i hva som er god pedagogisk ledelse i barnehager. De sier at ledelseskompetanse må ses i sammenheng med konteksten den utøves innenfor altså hvem som skal ledes og hva målet for ledelsen er.

En viktig endring er at den pedagogiske lederen går fra å være systemansvarlig medarbeider i en flat struktur til å bli en tydelig profilert fagperson som tar ansvar for planlegging, gjennomføring og evaluering av barnehagens innhold og arbeidsmåter (Ødegård & Røys, 2013, s. 39).

3.3.6 Lederskap som tjeneste

Barne- og ungdomsarbeider kan ses på som profesjonelle og i en profesjonell organisasjon hvor det er et omvendt hierarki jamfør Quinn i Kirkhaug (2015, s. 143) kan lederskap som tjeneste være en interessant tilnærming til ledelse.

Med denne tilnærmingen formes lederskapet på medarbeidernes premisser, det er lederne som må dekke medarbeiderens behov (Kirkhaug, 2015). Man kan her forstå tjenerfunksjonen som at den ledede er den styrende parten. Når leder har mottatt og akseptert medarbeiderens signal har lederen fullmakt fra medarbeiderne til å støtte og påvirke. På denne måten ser det ut til at lederen fremstilles som et virkemiddel for at medarbeiderne skal kunne realisere sine mål og drømmer (Kirkhaug, 2015). Det kan da virke som at leder kan miste status og makt, men det viser seg at når medarbeidere som gis noe fra leder så skaper det forpliktelser om «tilbakebetaling i samme valuta» (Kirkhaug, 2015). «Tilbakebetalingen av sosiale goder som støtte og service fører til personlig vekst og suksess, vil derfor ha form som beundring, respekt og motivasjon til å yte mer enn det som formelt er avtalt i arbeidskontraktene» (Kirkhaug, 2015, s. 34).

Trygve Andreassen (2017) har også belyst tjenende lederskap han viser til at det er den enkeltes kjerneverdier i stedet for ulike lederteknikker som vektlegges. Han sier at tillit og

ydmykhet er grunnleggende for lederskap, samt altruisme å handle ut fra den andres behov selv om det går utover egne ønsker. Myndiggjøring som det å gi makt, kraft og autoritet til den andre er viktige elementer innen tjenende lederskap. Andreassen sier at en leder trenger både makt og tillit for å kunne utøve makt på en god og sunn måte. Videre må leder også ha god selvinnsikt og innsikt i den andre. Andreassen sier: «I tjenende lederskap er forholdet mellom lederens innsikt i egne motiver og den andres behov det som teorien står på. Å sørge for å støtte og samtidig forholde seg slik at den andre opplever seg som fri og kompetent er da en lederoppgave. Resultatet er indre motivasjon, det som setter mennesket i bevegelse.» I lederteorien betegnes dette som lederstøtte.

Andreassen (2017, s. 86) viser til Martinsen og Wong som har funnet at «Ydmyke ledere engasjerer mest». Dette er ledere som har god selvinnsikt, er ydmyke og troverdige rollemodeller. Som belønning for å være slik får de engasjerte og serviceinnstilte medarbeidere.

3.4.7. Relasjonsledelse

I barnehagesammenheng kan man si at «småpraten» står sterkt. En som har forsket omkring dette er Gunnar Ekman. Han valgte i sin forskning å ta utgangspunkt i medarbeiderne – «de det er meningen at sjefene skal lede» (Ekman, 2004). I sin studie fant han at det er de uformelle samtalene – småpraten som er avgjørende for hva som faktisk skjer på arbeidsplassen. Han mener at nøkkelen til lederskap er småpraten.

Hans utgangspunkt for det moderne lederskapet er at det er i den uformelle samtalen det avgjøres hvordan mennesker tenker, handler og fatter viktige beslutninger. Han mener at det er der sjefer får mandat til å lede eller ei og hva slags lederskap som må utøves. «Småpratet mellom mennesker er nøkkelen til det moderne lederskapet. Om sjefer vil lede, må de delta i den uformelle samtalen og vinne medarbeidernes tillit der. Småprat over kaffekoppen er ofte viktigere en strategi dokument og formelle møter i møterom. I alle fall om sjefer vil utøve lederskap fullt ut» (Ekman, 2004, s. 11).

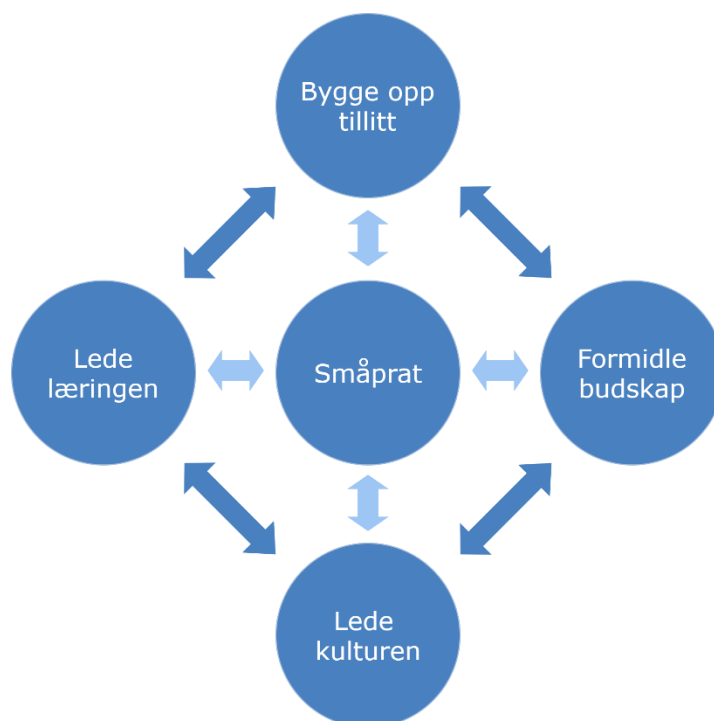
Han beskriver organisasjoner som familier og den deles i «sjefsfamilie» og «medarbeiderfamilie». «Sjefsfamilien» fokuserer på «sjefsarbeid» i ytterste konsekvens tenker de ut strategier og hvordan arbeidet skal utføres dette formidles via tekster i formelle møter. Da forventes det at ideene omsettes til handling. Mens «medarbeiderfamilien» er opptatt av hverdagsarbeidet. Alt som blir produsert fra sjefsfamilien blir gransket og utprøvd

av medarbeiderfamilien via småpratsfilteret. De uformelle møtene mellom sjefen og medarbeidere bidrar til å minske avstanden mellom sjefs og medarbeiderfamilien. Han mener at disse møtene er en forutsetning for at «tekster» settes ut i livet.

Desentralisering og teamarbeid er måten arbeidet blir organisert på dette gjør at leder må gjøre seg kunnskapsmedarbeiderens tillit verdig, og å la seg påvirke og å påvirke selv som sjef. Tillit er nøkkelord i relasjoner hvor man har gjensidig sosial påvirkning. Han sier at det i praksis innebærer at de som vil utøve lederskap i kunnskapsorganisasjoner må bygge tillit. De må forstå samtaler og dermed kan de være med og påvirke hvordan kunnskapsmedarbeideren tenker omkring sitt arbeid. Om det formelle sjefen ikke vinner ledertilliten gjør noen andre det, det er altså samtalen eller småpraten i følge Ekman (2004) som er nøkkelen til lederskapet.

Å være sjef defineres som en formell posisjon. Å utøve lederskap er en av flere sjefsoppgaver. Å bygge tillit og utøve «lederskap gjennom småprat» tar tid og dette bør sjefer prioritere mener Ekman. Lederen må bygge tillit, lede læringsprosesser, formidle budskap og lede kulturen.

Han har illustrert dette i en modell.



FIGUR 2 LGSP – MODELLEN

Det handler om en stadig forhandling mellom sjefer og medarbeidere.

Ha påpeker at slik småprat krever tillit. Han har en oppfatning av at i formelle møter møtes mennesker som posisjoner mens i de uformelle møtene møtes mennesker som personer.

Ekman sier at småprat er viktig for alle organisasjoner, men aller viktigst for kunnskapsorganisasjoner. I møtet med menneske fattes beslutninger utenfor sjefens synsvidde (Ekman, 2004).

3.4.8 Teamutvikling og teamledelse i barnehagen

Barnehagene i Norge har lang tradisjon for teamorganisering. Teamet kan ses på som organisasjonen i miniatyr. Aasen (2018) sier at det kan se ut som at barnehagene velger team fordi personalet ønsker demokratisk medvirkning og en flat struktur. Hun definerer et barnehageteam slik: «et mindre antall mennesker med komplementære ferdigheter, forpliktet til et felles resultat og felles tilnæringsmåte som man holder hverandre gjensidig ansvarlig for» (Aasen, 2018, s. 247). Det er ulike kriterier som betegner et vellykket team. Teamlederen er ansvarlig for å skape et ekte team. Medlemmene må akseptere at de er avhengige av hverandre for å nå målene sine. Teamet må ha mål og visjoner som gir energi og mening og strukturen må være hensiktsmessig og klar. Det er også viktig at kompetansen blir komplementært utnyttet (Aasen, 2018).

I barnehagen er det svært vanlig med jobbotasjon, noe som innebærer at pedagogisk ledelse og team ledelse ofte blir sett på som synonyme begrep – begge handler om å utvikle gode relasjoner og kvalitetsarbeid med barna (Aasen, 2018). Hun mener at jobbotasjon viser en flat teamstruktur og at dette avspeiler likhetsideologien mellom alle som arbeider i barnehagen. Hun påpeker at jobbotasjon ble innført før første rammeplan kom i 1995 og dette var før læring og dannelsesprosesser fikk stort fokus i barnehagen.

En pedagogisk leder som har relasjonelle egenskaper som gjør at hun blir godt likt og som er demokratisk i sin væremåte blir ofte framstilt som en god leder. Her blir det barnehagefaglige tonet ned. Trekk som tillit, omsorg, ærlighet, humor, tålmodighet og toleranse påvirker lagånden. Å være relasjonell leder er viktig i barnehagen. Men som teamleder er relasjonell og barnehage faglig kompetanse integrert i hverandre (Aasen, 2018).

Medvirkning og samarbeid vil kunne bedre motivasjonen for arbeidet, og vil kunne gi gode vilkår for felles måloppnåelse og for teamlæring (Aasen, 2012 og Spurkeland, 2009). Men

teamene har en leder – pedagogisk leder har ansvaret, i kraft av sin kompetanse og samfunnsmandatet, men medarbeiderne kan (skal) medvirke og gis mulighet til å påvirke.

Teamledelse handler om å innarbeide en god læringskultur. En forutsetning er at personalet har evne og vilje til å dele kunnskaper og erfaringer med hverandre.

Samhandlingskoordinering gir mulighet for dette. «Å lære selv og å lære bort» er selve fundamentet for teamlæring, noe som forutsetter en leder som arbeider bevisst med dette og evner å føre en åpen og god kommunikasjon (Aasen, 2018). Kommunikasjon er grunnleggende for prosessen i teamarbeid, det er kommunikasjon man skaper mening og virkelighet, at man kan arbeide mot felles mål (Spurkeland, 2009).

Jeg har nå belyst ledelse fra ulike perspektiv/retninger mest med fokus på relasjonsledelse, har også sett på direkte og indirekte ledelse – Administrasjon/styring – ledelse.

Jeg vil videre belyse kultur – kultur har stor innvirkning på hvilken måte organisasjonen kan nå sine mål.

3.5 Organisasjonskultur i barnehagen

3.5.1 Kultur

Organisasjonskulturen er ikke nedfelt slik som mål og strategier er (Jacobsen & Thorsvik, 2016) og den kan av og til være vanskelig å oppdage. Gotvassli og Vannebo (2016) sier at vi merker kulturen best når vi er innenfor og er en del av en organisasjon. I kulturen er menneskene grunnsteinen. I min studie er det barne- og ungdomsarbeidere sin opplevelse av ledelse som skal belyses, i så måte er det å se på kultur interessant i denne sammenhengen fordi slik Larsen og Slåtten (2014) slår fast er det å jobbe med kultur en lederoppgave. Dette sammenfaller med Schein (1994, s. 23) som slår fast at kultur og ledelse er to sider av samme sak. Han mener kulturen avgjør kriterier for ledelse og kulturen bestemmer hvem som blir ledere. Hans oppfordring til ledere «Prøv at forstå kultur, giv den, hvad der tilkommer den, og spør jer selv, hvordan I best kan begynde at forstå den kultur, I er indlejret i» (Schein, 1994, s. 11). Å ta kulturperspektivet på alvor gir ledere mulighet til å analysere hva som skjer, hvorfor det skjer og slik kan ledere bli et samlende symbol ved å skape mening i det som skjer» (Gotvassli, 2015a, s. 217).

Schein (1994) har utviklet en modell for å analysere kultur. Modellen beskriver tre kulturnivå. Han bruker grunnleggende antakelser på det dypeste nivået. Dette er antakelser som vi tar for

gitt og de kan ikke forhandles, vi betrakter det som sant og er vanskelig å få øye på. Øverste nivå, på overflaten, er artefakter som Schein har beskrevet som symptomer – synlige organisatoriske strukturer og prosesser. Mellom disse er verdier og normer, synlige begrunnelser slik som strategier, mål og filosofier. Alle tre nivåene påvirker hverandre gjensidig (Schein, 1994, ss. 24 - 34).

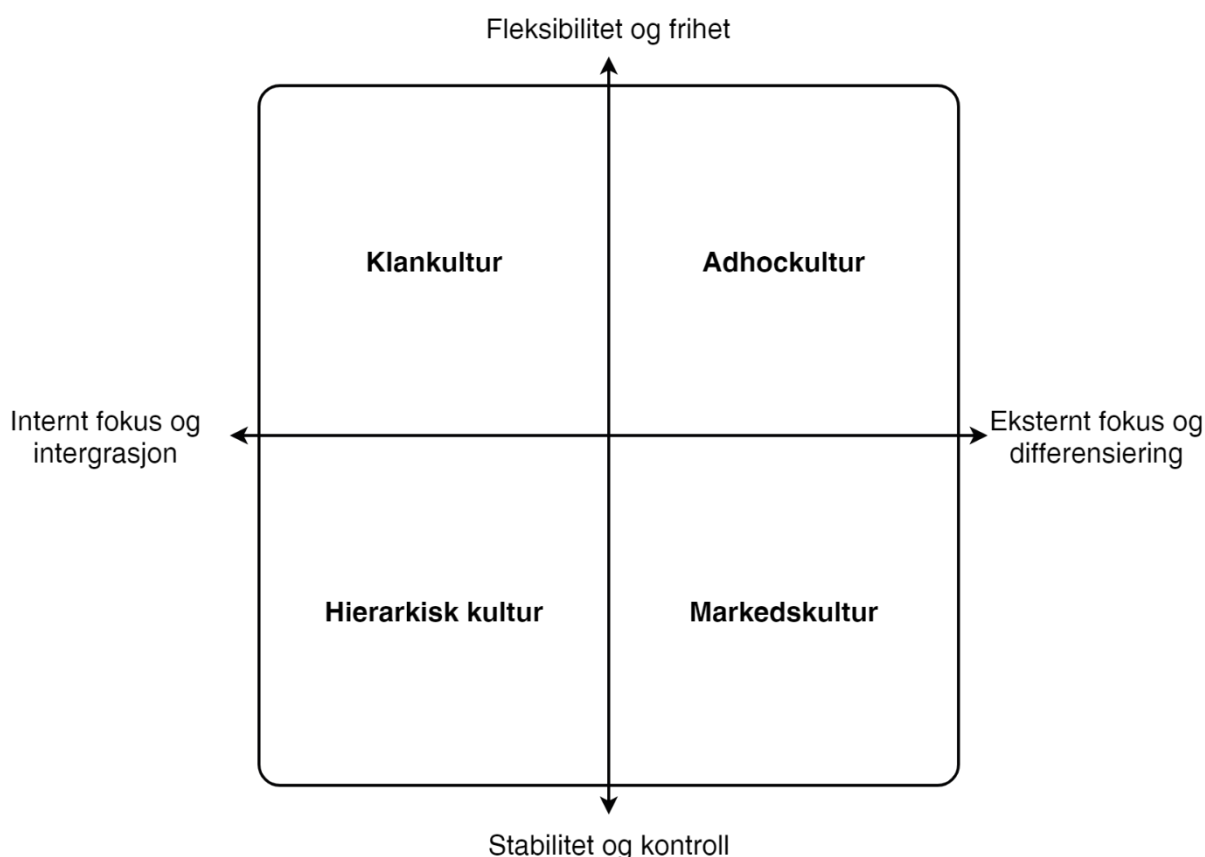
Jacobsen og Thorvik (2016, s. 126) sier at et kulturelt perspektiv på ledelse/ organisasjonen kan vise oss hvordan organisasjonen egentlig fungerer. Kultur studeres med en antakelse om at kultur er en viktig faktor for å forklare suksess. Organisasjonens kultur kan ha sterk effekt på atferden til medlemmene, akkurat slik den formelle strukturen har. Jacobsen og Thorsvik (2016, ss. 127-129) hevder at organisasjonskulturen ser ut til å ha fem generelle effekter på atferd:

- a) Tilhørighet og fellesskap dekker grunnleggende sosiale behov, identitet; jobben er den jeg er, Identiteten kan føre til lojalitet
- b) Motivasjon – opplevelse av sosialt fellesskap og identitet kan virke motiverende. Den enkelte opplever at de jobber for noe større hele
- c) Tillit. Jo sterkere en kultur er jo større er tilliten. Forutsetning for tillit er at ansatte har tilegnet seg dyder som lojalitet, ærlighet og pålitelighet eller samhandling over tid
- d) Samarbeid og koordinering – de ovennevnte gjør at de samarbeider fordi de har tilhørighet, tillit til de de skal arbeide med. Trenger ikke regler for samarbeidet styrer og gjør at de jobber for hverandre.
- e) Styring – kultur kan angi hva som er passende atferd. Kulturen gir oppskrifter .

Også Bang har arbeidet mye med organisasjonskultur. I følge Gotvassli (2015s, s 218) definerer Bang organisasjonskultur som et sett av felles delte normer, verdier og virkelighetsoppfatninger som utvikles i en organisasjon når medlemmer samhandler med hverandre og med omgivelsene (Gotvassli, 2015a, s. 218)

Å bli klar over hvilken kultur som preger barnehagen kan være nyttig for å utvikle den videre og kan være nyttig i forhold til min studie å se hvor barne - og ungdomsarbeiderne plasserer seg. The Competing Values Framework er et av de mest brukte rammeverkene for identifisering av en organisasjonskultur (Gotvassli & Vannebo, 2016).

Dette visualiseres i en figur med fire ruter.



FIGUR 3 ULIKE TYPER ORGANISASJONSKULTUR

Gotvassli og Vannebo beskriver de fire ulike kategoriene av kulturtyper slik: Den hierarkiske kulturen er en strukturert og formalisert arbeidsplass. Her har man standardiserte prosedyrer rutiner og regler som forteller hva man skal gjøre til enhver tid. Dette kan sammenlignes med et velsmurt maskineri. Markedskulturen er en type organisasjon som orienterer seg ut mot det eksterne miljøet. Denne er opptatt av konkurransevne og produktivitet. Klankulturen minner mer om en stor familie. Her har organisasjonen stor forpliktelse til sine ansatte og den preges av felles mål og verdier, deltakelse og samhold. Her belønnes teamets prestasjoner ikke de individuelle. I denne kulturen ser man på leder som en mentor eller kanskje en foreldrefigur. I adhockulturen er antakelsen at innovative initiativ fører til suksess. Organisasjonen er til for å utvikle nye produkter og tjenester og fokuset er på fremtiden. Verdier som driver denne organisasjon er innovativ tenkning (Gotvassli & Vannebo, 2016, ss. 114-118).

Aktørene det vil si menneskene som er i kulturen har alle med seg motivasjon. Innenfor ledelse anser jeg det som viktig å være klar over motivasjon og dens betydning.

3.6 Motivasjon

I personalledelse er motivasjon en viktig del, samtidig som det er en vanskelig del av ledelsen (Gotvassli, 2015a). Motivasjon kan defineres som drivkraften bak en viljebestemt handling og å motivere vil altså si å frigjøre krefter og energi hos våre medarbeidere» (Gotvassli 2015, s 151). Skogen og Haugen (2017, s. 117) har definert motivasjon som en prosess som iverksettes av drivkrefter inne i oss eller av forhold i miljøet, og som resulterer i målrettet arbeid. Den psykologiske kontrakten står sentralt i motivasjonsteorien. Gotvassli (2015a, s. 152) viser til Schein og beskriver den slik:

«En psykologisk kontrakt innebærer at barnehagen binder seg til å vise omsorg for ansattes personlige og sosiale behov og bygger opp forventninger om at slike behov skal bli tilfredsstillt. Til gjengjeld forventer barnehagen at de ansatte på sin side forholder seg lojale, velmotiverte og flittige».

Spurkeland (2009, ss. 111 - 112) skriver at en god relasjon er i seg selv motivasjon og han påpeker at leder må ha kontakt med motivasjonskraften hos sine medarbeidere. Han viser til Kuvaas m.fl som sier at de selvdrevne medarbeiderne ofte har høy indre motivasjon og at på relasjonskvalitet blir slik sett en regulator for motivasjon og arbeidsinnsats.

Som en bærebjelke for å skape et motiverende arbeidsmiljø viser Gotvassli (2015a, ss. 165-166) til Christensen og Foss som hevder det finnes seks forskjellige grupper motivasjonsfaktorer forkortet til TURPAS. **Tilhørighet** handler om hvordan organisasjonskulturen er: preges den av en «dra» eller «hengekultur». Felles identitet er viktig og kan illustreres som at «man drar i flokk» for å oppnå felles mål. **Utfordrende** oppgaver er viktig å få, men de må ikke være for krevende eller for mange, det er viktig å oppleve mestring. Å ha en **rettferdig** fordeling av arbeidsoppgaver og rettferdighet i forhold til lønn og godtgjørelser blir viktig. Å **prestere** å få til noe, oppleve følelsen av å lykkes med arbeidet er viktige motivasjonsfaktorer. Det å ha **ansvar** for eget område er motiverende. Sammen med utfordrende oppgaver og å prestere og lykkes i arbeidet oppnås **selvrealisering**. Disse elementene utgjør altså til sammen motivasjonsfaktorene TURPAS.

Gotvassli (2015b, ss. 122-123) viser også til Lines som sier at «motivasjon handler om man kan og vil» og det knyttes ofte opp mot jobbtfredshet. Det er mange definisjoner av jobbtfredshet og de samsvarer i stor grad med Thorsrud og Emerys klassiske betegnelse psykologiske jobbkrav fra 1970.

De psykologiske jobbkravene er tatt inn i arbeidsmiljøloven som krav til et godt arbeidsmiljø. Aasen (2018, s 47) har oppsummert de slik:

- Behov for innhold og variasjon
- Behov for å lære noe nytt
- Behov for å treffe beslutninger selv
- Behov for anseelse
- Behov for å se sammenhenger mellom arbeidet og omverden
- Behov for å se at jobben er forenlig med ønskelig fremtid

I 2008 ble det gjennomført en liten arbeidsmiljøundersøkelse i 4 barnehager på Østlandet (Enehaug, Gamperiene, & Grimsmo, 2008). De betegnet arbeidet i barnehage som et intenst relasjonelt arbeid. Selv om det var intenst opplevde både barnehagelærere og assistenter arbeidet som meningsfullt. Det som ga mest glede var arbeidet med barna i seg selv og gode relasjoner til kollegaene. Assistentene ga uttrykk for at de fikk for lite faglig veiledning – de ønsket i tillegg mer faglig kunnskap.

Jeg har nå belyst motivasjon som en viktig drivkraft for å arbeide og oppleve jobbtilfredshet. Jeg vil nå avslutningsvis i denne teoridelen belyse kommunikasjon.

3.7 Kommunikasjon

I min modell (figur 1) som jeg har brukt som utgangspunkt for denne delen av oppgaven har kommunikasjon en sentral plass dette samsvarer med Skogen sin definisjon hvor det sies at leder organiserer og gjennomfører gjennom å kommunisere. Det er flere som har belyst viktigheten av kommunikasjon i personalgruppen Skogen viser til Sørensen og Grimsmo som har betegnet at barnehagearbeid som et «kommunikasjonsmessig krevende prosjekt». Som begrunnelse for dette sies det at ansatte med ulikt språk og ulik formell kompetanse skal kommunisere med hverandre om barneoppdragelse, et tema som er knyttet til verdistandpunkt og derfor ofte blir følelsesladet. Derfor blir det viktig å ha kunnskaper om god kommunikasjon sentralt. Å ha forståelse for mellommenneskelige forhold og å ha et bevisst menneskesyn er også viktig. Relasjonell ledelse innebærer å finne løsninger på problemer sammen for å nå visse mål. For lederen innebærer dette å ta beslutninger etter kommunikasjonsprosesser i personalgruppen.

3.7.1 Dialog og kommunikasjon

Dialogen står sentralt i barnehagen både med barna og ikke minst i personalgruppa. Dysthe (referert i Lundestad,2013) tar utgangspunkt i Mikhail Bakhtin som kaller sitt grunnsyn på kommunikasjon dialogisk. Hans hovedperspektiv er at det er i dialogen mellom mennesker at mening skapes, kunnskap utvikles og at læring skjer. Han mener vi bare kan få bevissthet om oss selv ved å være i dialog med andre. Ergo kan ikke en leder bli bevisst seg selv og forstå sin organisasjon uten å være i dialog med sine medarbeidere. «Vi» skaper mening mener Bakhtin. På bakgrunn av dette hevder Dysthe at det for ledere vil det å utvikle relasjoner til de menneskene den skal samarbeid med være selve grunnlaget for forståelse og læring. Ledere må se seg selv som dialogpartnere og medprodusenter av kunnskap – i motsetning til den lederen som tror at den alene kan produserer mening. Det må være en reell dialog. Dialog assosieres her med likhet, likeverd og gjensidighet. Reell dialog fordrer symmetri/balanse. Asymmetriske relasjoner kan påvirke dialogen og det må leder være seg bevisst. Assymetri i status og kunnskap kan hindre reell kommunikasjon, noe som har kommet fram gjennom ulike deltakelsesmønstre i dialog. Her er særlig to mønstre framtrede: assymetriske og samarbeidene og assymetriske og konkurrerende (Dysthe i Lundestad,2013).

Lundestad (2013) viser også til Rodd, som sier at å skape et godt samarbeidsklima som fører til mer samarbeidende dialog er en viktig oppgave for leder. Hun mener det er to hovedområder som må være i balanse for at ledere skal overleve på det personlige planet og å kunne møte kravene i institusjonen. Den ene betydningen er å ha ferdigheter i å kunne møte andres behov og det andre er viktigheten av å utvikle ferdigheter i å ivareta egne behov. Dette er viktig fordi slik Lundestad (2013) sier er en stor del av jobben som barnehagelærer å møte andres behov; barn, foreldre og personalet.

3.7.2 Oppsummering

Jeg har i dette kapitlet belyst teori og noe forskning omkring ledelse. Jeg har tatt utgangspunkt med i egen modell (Figur 1) som viser hva en organisasjon består og påvirkes av. For ledelse støtter jeg meg til Skogen (2013) sin definisjon av ledelse.

Jeg vil i neste kapittel redegjøre for hvordan jeg har kommet fram til mine funn.

4. Metode

Jeg vil i dette kapittelet begrunne valg av metode og vise hvordan jeg har gått fram i forskningsprosessen. Først gjør jeg rede for hva kvalitativ forskning er, før jeg så går inn på den metoden jeg har valgt i min oppgave, semistrukturert intervju. Videre vil jeg redegjøre for datainnsamling, transkribering og hvordan analysen ble gjennomført. Jeg vil videre vurdere studiens kvalitet ved å se på etiske utfordringer, validitet og relabilitet. Min rolle som forsker og min forforståelse vil jeg også gå inn på. Kapitlet avsluttes med en oppsummering.

4.1 Valg av metode

4.1.1 Deduktiv og induktiv tilnærming

I kvalitativ forskning kan man tilnærme seg problemet både deduktivt og induktivt. Ved deduktiv tilnærming møter forskeren forskningsfeltet med konkrete antagelser, hypoteser som ikke endres underveis. Forskeren vet hva hun skal se etter. Man kan kalle dette en lukket tilnærming (Postholm, Læreren med forskerblick, 2011). Ved en induktiv tilnærming er forskeren mer åpen og har en utforskende innstilling og det utvikles teori fra data (Thagaard, 2016). Postholm sier at i sin ytterste form vil en induktiv tilnærming bety at forskeren «går ut i feltet med helt åpent sinn» (Postholm, Læreren med forskerblick, 2011).

Mellom deduktiv og induktiv tilnærming står abduktiv tilnærming. I den abduktive tilnærmingen fremheves det dialektiske forholdet mellom teori og data (Thagaard, 2016, s. 198). Her har analyse av data en sentral plass for å utvikle ideer og den teoretiske forankringen hos forskeren angir perspektivene for hvordan dataene skal forstås. Thagaard (2016, s.198) sier at «ved abduktiv tilnærming utvikles teorien på grunnlag av systematisk og dyptpløyende analyser».

I min oppgave har jeg brukt både induktiv og deduktiv tilnærming. I starten leste jeg mye teori om ledelse, om barne- og ungdomsarbeideren, pedagogisk leder sin oppfatning av å lede. Det var med å gi meg teorier/hypoteser for hva jeg trodde jeg skulle finne.

Intervjuguiden ble utarbeidet på grunnlag av det jeg hadde lest fram til da inkludert mine erfaringer jamfør deduktiv tilnærming. Noe av teorigrunnlaget bygger på det jeg fant før undersøkelsen. I analysen av empirien har jeg måttet lest ny teori for å forstå mine funn det vil si en induktiv tilnærming. I min oppgave har jeg gått mye fram og tilbake eller i en sirkel i arbeidet med teori i arbeidet med funn i datamaterialet altså en mer abduktiv tilnærming.

Thagaard (2016, s 198) skriver at abduksjon kan knyttes til at forskerens teoretiske bakgrunn gir perspektiver for fortolkning av dataenes meningsinnhold.

4.1.2 Fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming

Jeg har valgt en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Jeg ønsket å sette fokus på barne - og ungdomsarbeider sin forståelse av seg selv og livssituasjon, med deres oppfatninger av erfaringer og opplevelser i forhold til ledelse. Jeg støtter meg til Befring (2015) som sier at det basale utgangspunktet for fenomenologiske studier er at virkeligheten er slik informantene selv opplever den. Den fenomenologiske tilnærmingen har jeg ved å være mest mulig åpen for forskningsdeltakernes beskrivelser i intervjuene og dermed sette til side min egen forforståelse. Et sentralt begrep i fenomenologien er «livsverden». «Livsverden» beskrives som et menneskes opplevelsesverden slik den faktisk fremstår, uavhengig av og forut for alle forklaringer. Fenomenologi handler om å forstå sosiale fenomener fra aktørenes eget perspektiv og denne subjektive opplevelse. Den virkelige verden er den mennesker faktisk oppfatter og opplever, ikke forskernes tolkning eller vurdering (Kvale & Brinkmann, 2017).

I hermeneutikken fremheves betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å utforske et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart innlysende. I denne tilnærmingen legges det vekt på at ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivå.

Meningen kan bare forstås i lys av den sammenhengen det som studeres er i. Delene forstås i lys av helheten (Thagaard, 2016, s. 41). Forskerens forforståelse påvirker det som observeres. Forforståelsen er også med når observasjonene fortolkes og hvor mye de blir vektlagt.

Min prosess kan beskrives som en fenomenologisk og hermeneutisk prosess. I fortolkningen av forskningsdeltakernes beskrivelser tilstrebet jeg å være mest mulig åpen for deres beskrivelser (fenomenologi), men jeg brukte tidligere teori og erfaringer i min analyse av funnene. Forforståelsen min påvirker meg, dette vil jeg utype mer i det jeg skriver om forskerrollen. Forskningsdeltakernes fortellinger fra sin hverdag har gitt meg ny kunnskap og forståelse.

4.1.3 Kvalitativt forskningsintervju

For å belyse oppgavens problemstilling «Hvilke tanker og opplevelser har barne - og ungdomsarbeider om ledelse?» har jeg valgt å bruke kvalitativt forskningsintervju. Intervju foretas for å få innblikk i menneskelige opplevelser fra deres ståsted. En ønsker å få fatt i

livsverdenen til den/de man intervjuer (Tanggaard & Brinkmann, 2015). Et intervju er en samtale som har en viss struktur og hensikt (Kvale & Brinkmann, 2017). Jeg gjennomførte semistrukturerte intervju. Et semistrukturert intervju er verken en åpen samtale eller har lukkede spørreskjemasamtale, men det tar utgangspunkt i bestemte tema.

Kvale og Brinkmann (2017, s 357) definerer et semistrukturert livsverdenintervju som ”en planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomener som blir beskrevet”. Semistrukturert intervju brukes for å få beskrivelser av hvordan mennesker forstår sin livsverden – hvordan de ser sin virkelighet. Det profesjonelle intervjuet har til formål å samle inn data og ligner på en samtale, men det kreves særegne tilnærminger og teknikker. Jeg ønsket å bruke denne typen intervju for å kunne skape tillit og trygget hos forskningsdeltakeren. Ved å gjennomføre en samtale med «likemenn» oss barnehagefolk i mellom opplevde jeg intervjuguiden som min veiviser i forhold til temaene vi skulle innom, men samtalen og det som hendte der og da var det viktigste for meg.

Det kvalitative forskningsintervjuet er å søke å forstå verden sett fra intervjupersonens side. Man prøver å få frem betydningen av folks erfaringer og avdekke deres opplevelse av verden. Kvale og Brinkmann (2017) er opptatt av at intervjupersonen som subjektet og som er delaktig i det kvalitative forskningsintervjuet. Med «subjekt» indikeres også at det er underlagt diskurser, maktrelasjoner og ideologier eller oppfatninger som bestemmer deres handlingsvalg. Dette betyr at subjektet blir påvirket av omgivelsene i forhold til hva det snakker om og hvordan det snakker. Ergo kan ikke mitt intervju forstås objektivt - dette skapte vi sammen. Postholm (2011) påpeker at det gjennomgripende forholdet mellom forsker og forskningsdeltaker preges av den totale situasjonen som oppstår mellom partene. Hun sier at selv om spørreark blir brukt som strategi for å innhente informasjon så kan det skapes gode og konstruktive samarbeidsforhold mellom forsker og forskningsdeltaker. Hun mener at forskningsdeltaker er det mest dekkende begrepet for en deltaker i kvalitativ forskning fordi det innbefatter både respondent og informant (Postholm, 2011). Med denne forståelsen velger jeg å bruke begrepet forskningsdeltaker om de barne - og ungdomsarbeiderne jeg intervjuet.

4.2 Data innsamling

4.2.1 Utvelgelse av forskningsdeltakere

Mine 4 forskningsdeltakere er barne- og ungdomsarbeidere. De har en to årig teoretisk utdanning innen pedagogikk pluss 2 år som lærling. Dette gir fagbrev og er den andre utdanningen i tillegg til barnehagelærer som kvalifiserer for arbeid i barnehage. Jeg antar at de har større forståelse for mitt forskningstema enn assistenter. Assistene trenger ikke å ha tatt et bevisst valg for hvorfor de jobber i barnehage, men det er naturlig å anta at dette har de med fagbrev gjort.

Antallet forskningsdeltakere i en studie kan variere. Formålet med intervjuet bestemmer hvor mange informanter det er behov for. En informant kan gi god innsikt i f.eks en prosess, men Ringdal (2016, s. 242) skriver at «Det kan likevel være tryggest å intervju flere for å få et pålitelig bilde.» Det sies at man skal ikke ha flere enn at man får nok data. Postholm (2011) viser til Polkinghorne som foreslår mellom fem til 25 deltakere, mens Dukes mener at tre til ti personer er et greit utvalg. Postholm sier at det i en mindre forskningsstudie er formålstjenlig å velge det lavest mulige anbefalte antall personer. Om man velger tre personer kan man ved hjelp av intervju finne en fellesnevner i forskningsdeltakernes opplevelse av erfaringene man undersøker. Ut fra disse betraktningene finner jeg at et utvalg på fire er greit.

For å få tak i forskningsdeltakere tok jeg kontakt med en styrer jeg har kjennskap til med spørsmål om jeg kunne intervju noen i hennes enhet og tips til barnehager som hun tror er kunne være villig til å delta. Fra listen med barnehager som jeg fikk av henne sendte jeg mail til to av de i tillegg til en barnehage hvor jeg visste av styrer fra før. Kun en av dem svarte. Jeg tok da kontakt med rådgiver i Trondheim kommune og ba henne om tips om barnehager som hun trodde ville stille opp. Kan kalle dette både et strategisk utvalg og snøballmetoden (Kvale & Brinkmann, 2017). Strategisk fordi jeg valgte bevisst å intervju barne - og ungdomsarbeider, snøballmetoden på bakgrunn av hvordan jeg fikk kontakt med forskningsdeltakerne. For å redusere belastningen for forskningsdeltaker og dens barnehage gjennomførte jeg intervjuet i dennes barnehage.

Jeg har intervjuet 4 barne - og ungdomsarbeider i 3 forskjellige barnehager. 3 damer og 1 mann i alderen 30 – 50 år. To av de jobber i en barnehage med to bygg, mens de to andre jobber i barnehage med 3 bygg. Alle fire har tatt utdanning etter å ha jobbet en stund (5 – 10 år) og alle jobber på småbarns gruppe. To av de er tillitsvalgte. Slik jeg oppfattet det hadde

alle meldt sin interesse selv etter at styrer hadde videreformidlet min forespørsel. De hadde alle ganske lang erfaring fra barnehage mellom 7 år til 20 år. For å ivareta anonymiteten velger jeg å presentere de samlet – jeg ønsker å belyse dem som gruppe. Jeg bruker betegnelsen de fleste når tre har sagt det samme og når to har samme uttalelse bruker jeg noen.

4.2.2 Forberedelse og gjennomføring av intervjuene

Til pilotintervjuet lagde jeg meg ei «smørbrøddliste» med spørsmål jeg hadde lyst til å få svar på. Jeg brukte ikke den slavisk, men tror jeg kom innom de fleste spørsmålene. Piloten var fokusgruppe, med barne - og ungdomsarbeidere som kjente hverandre fra før og var vant til å snakke sammen i en slik setting. Dette gjorde at praten dem imellom gikk greit.

Fokusgruppeintervjuet ble gjennomført sammen med en medstudent som også er styrer. Jeg fikk testet ut om de spørsmålene jeg hadde tenkt å bruke fungerte. I tillegg fikk jeg litt innsikt i hva de tenkte om ledelse. Svarene her ble kanskje farget av at vi som gjennomførte intervjuet var styrere. Det er kanskje å anta at svarene vi fikk ble preget av at de svarte slik det trodde det var forventet at de skulle svare – de «riktige» svarene, men kanskje ikke de helt ærlige svarene.

Gjennomføringen av prøveintervjuet bidro til at jeg i hovedintervjuene systematiserte jeg spørsmålene etter 4 tema; ledelse, relasjoner, motivasjon og støtte/veiledning. I tillegg hadde jeg med spørsmål om helhetlig ledelse og hva de trodde om framtiden for barne - og ungdomsarbeider og barnehagen. Systematiseringa gjorde det lettere for meg å intervju og skulle være til nytte ved analysen. Å ha et løst forhold til intervjuguiden gjorde at samtalen gled greit – jeg kunne følge opp det forskningsdeltakeren fortalte og supplere på med spørsmål som jeg ville ha svar på.

Kvale og Brinkman (2017 s 135) er opptatt av dikotomien mellom det metodestyrt og det umetodiske i intervjuet – de karakteriserer intervjuforskeren som håndverker. De påpeker at intervjuets åpenhet og de mange beslutninger som på tas i intervjuet, for eksempel å følge opp nye spor eller følge intervju guiden, stiller krav til at intervjuer har gjort gode forberedelser og dens kompetanse.

Det semistrukturerte intervjuet er en mellomting mellom det helt løst strukturerte intervju og det intervjuet som har en helt stram struktur. Et semistrukturert intervju drives, ifølge Brinkmann og Tanggaard (2012), av en vekselvirkning mellom forskerens intervjuguide og svarene som informanten kommer med. Intervjuguiden er den som ligger i bunn og skal sikre

at nøkkelområder blir berørt, men den er ikke så stram og styrende at den kommer i veien for at forskeren kan forfølge interessante uttalelser som måtte dukke opp underveis i intervjuet.

Å ha fokus på intervjuerens avgjørende rolle som person innebærer ikke at man ser bort fra teknikker og kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 85). De mener at med håndverksmessig dyktighet forstås mestring av en produksjonsform som krever praktiske ferdigheter og personlig innsikt ervervet gjennom utdanning og omfattende praksis (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 86).

Å intervju er vanskelig å gjøre skikkelig sier Kvale og Brinkmann (2017). De mener at forskningsintervjuet innebærer en kultivering av samtaleferdigheter – dette er ferdigheter vi har fordi vi kan stille spørsmål, men det er kultiveringen av disse som er vanskelig mener de. Jeg syntes at dette gikk greit for meg, jeg har lang erfaring fra ekstern vurdering⁴ slik at å snakke med barne- og ungdomsarbeider som jeg ikke kjenner om barnehagefaglig stoff gikk greit. Dog er det en viss forskjell å være forsker og ekstern vurdering, jeg kan støtte meg til Kvale & Brinkmann (2017) i at jeg har liten erfaring med å gjennomføre forskningsintervju. Og jeg derfor ble en gruvearbeider istedenfor en reisende jamfør Kvale og Brinkmanns metaforer om intervjueren. Metaforen illustrerer på hvilken måte intervjuer/forsker ønsker å produsere kunnskap. Ønsker hun å innhente kunnskap det vil si å grave den fram – det finnes et gull der nede – eller ønsker hun å vandre sammen med de som blir intervjuet. De ulike innfallsvinklene har stor betydning for hva man finner ut. Tror man at gullet finnes der et sted vil utforming av spørsmål, utvalg og analyse bli annerledes enn om man reiser sammen skaper kunnskap. Som reisende vil også forskeren bli påvirket (Kvale & Brinkmann, 2017).

I møtet med mennesker krever det at man er seg bevisst hvordan man blir påvirket. Neumann og Neumann (2012) viser til 4 viktige perspektiv som gestalttradisjonen/terapeutene bruker som teknikker – de sier at dette er teknikker som vil hjelpe forskeren i gjennomføring av feltarbeid og etiske intervju. Dette er teknikker som jeg har hatt med meg i mitt møte med forskningsdeltakerne. Å inneha awerness (oppmerksom tilstedeværelse) anser jeg som utrolig viktig – både som forsker og ellers i arbeidet i barnehagen. Kroppsspråk har stor betydning for de dette er en viktig måte å kommunisere på enten vi vil eller ikke. Kontaktmekanismer hvordan bruker jeg å komme i kontakt med andre. Den siste teknikken er tolkningsforbud. Noe som er umulig, men det handler om en holdning og atferd i møte med andre. Neumann og Neumann (2012, s. 88) henviser til Husserl som poengterer at en må sette sin egen erfaring

⁴ En metode for vurdering og videreutvikle barnehage/skole. For å avdekke tegn på god kvalitet eller forbedringsområder brukes intervju sammen med observasjon og dokumentanalyser.

i parentes i møtet med andre menneskers mening. I gjennomføring av intervjuene hadde jeg som sagt disse perspektivene med meg, å være oppmerksomt tilstede var enkelt, det var veldig interessant å høre om deres ulike oppfatninger om sine opplevelser i barnehagen.

kroppsspråket mitt var jeg bevisst jeg tenkte også over hva jeg hadde på meg slik at ikke det skulle skape avstand. Jeg var meg også bevisst hvordan jeg tok kontakt når jeg kom til barnehagen, jeg var opptatt av at de måtte gjøre seg ferdig med oppgavene sine før vi kunne prate sammen. Vanskeligst er å unngå å tolke underveis, når man vet at vi har 70 000 tanker pr dag så er det klart at det er mange tanker som settes i gang når forskningsdeltakerne fortalte om sin hverdag. Det de snakket om har vært min hverdag i over 20 år og det var lett for meg å tolke det de sa opp mot mine tidligere erfaringer. Men jeg hadde det med meg og stilte oppklarings spørsmål når jeg ble usikker på om jeg hadde forstått det de sa.

Jeg brukte diktafon og en telefon som ikke er i bruk ellers (uten sim kort) for å ta opp lyd. Jeg noterte ikke underveis da jeg har erfart at dette forstyrrer. Det var god lyd på mine opptak.

4.3 Transkripsjon

Rett etter at intervjuene var ferdig skrev jeg ned noen korte notater om hvordan intervjuet gikk og uttalelser som jeg la spesielt merke til. Jeg transkriberte intervjuene så fort som mulig etter at de var gjennomført. Jeg transkriberte selv for å få mer kjennskap til teksten og forståelsen til hva som ble sagt. Jeg oversatte talen til bokmål for å unngå gjenkjenning pga dialekt og særuttrykk. I det første intervjuet hadde jeg med alle fyll ordene «ja», «mm» osv dette gjorde teksten vanskelig å lese slik at jeg måtte redigere det og fjerne alle småord. I de neste intervjuene skrev jeg ikke inn de. Transkriberingen var tidkrevende, men det var god lyd kvalitet på mine opptak. Det ferdigtranskriberte materialet kalles videre data.

4.4 Dataanalyse

Målet med den kvalitative analysen er «å gjøre det mulig for en leser av forskningen å få økt kunnskap om saksområdet det forskes på, uten selv å måtte gå gjennom de data som er generert i løpet av prosjektet (Tjora, 2017, s. 195). I analyseprosessen skiftes oppmerksomheten mellom å utforske meningsinnholdet i empirien/dataene og å innarbeide teoretiske begrep. Prosessen kjennetegnes av både induktiv og deduktiv tilnærming. Den induktive prosessen jobber man fra data til begrep eller utvikling av teori, mens deduktivt

knyttes begreper fra andre teoretiske begrep til den teksten som blir analysert (Thagaard, 2016).

Da alle intervjuene var transkribert leste jeg igjennom slik at jeg fikk dannet meg et oversiktsbilde av innholdet. Samtidig registrerte jeg det som «lyste mot meg», typiske og karakteristiske tema. Dette ga meg grunnlag for å avdekke både generelle og spesielle trekk (Befring, 2015).

Videre foretok jeg en tematisk gruppering med utgangspunkt i problemstillingen, forskningsspørsmålene og de temaene vi var innom i intervjuene. De enkelte temaene utfylles med sitater; Befring kaller denne tilnærmingen for impresjonistisk analyse og sier denne er hensiktsmessig når man har et begrenset materiale (Befring, 2015). Dette kan man si stemmer om mitt utvalg på 4 forskningsdeltakere.

Rent praktisk gjorde jeg dette ved å sette de transkriberte intervjuene inn i en tabell. Jeg tok bort alle små ord og satte det jeg oppfattet som en dialog/tema inn i ei ramme. I neste kolonne forkortet jeg ned innholdet i dialogen. I den tredje kolonnen satte jeg inn teori og min fortolkning av innholdet.

Intervjuet	Meningsfortetting	Tolkning/teori
F: men er det greit da? At sjefen ikke har tid? D.: ikke bestandig.. eh,m.. så da føles da blir man jo sånn litt «sileppa», men sånn er det jo bare sånn tenker jeg at ... da må man bare få tak i leder når muligheten er der.....	Kan oppleves litt trist/krevende at styrer ikke har tid	Viktig å bli sett av styrer. Ledelse som småprat? Anerkjennende kommunikasjon?

Kvale og Brinkmann (2017) kaller denne prosessen for meningsfortetting. Postholm har beskrevet denne prosessen som åpen koding innen den konstant komparative analysemetoden (2011). Thagaard (2016) sier at temabasert tilnærming gir grunnlag for å studere sammenhenger mellom temaer (s188). Tematisk analyse innebærer å forenkle og sammenstille det transkriberte materialet slik at man fanger opp de sentrale temaene, den kan omfatte å gruppere og kode innholdet i relevante kategorier min kolonne 2 og 3. Jeg så etter det som var mest typisk og så også på noe som var sjeldent eller overrasket meg. Med dette som utgangspunkt kan man si at min andre kolonne var de meningsbærende enhetene og kolonne tre er koden. Tjora kaller dette for empirinær koding – kodene utvikles fra dataene.

I analyse/ drøftingen av funnene møter jeg mine forskningsdeltakeres utsagn med min forforståelse og tanker om det å være barne - og ungdomsarbeider i barnehage på bakgrunn av mine erfaringer og opplevelser. Dette påvirker min forståelse av det de har fortalt og hvordan jeg tolker teksten. Jeg gjør med dette bruk av en hermeneutisk tilnærming til mine data. Jeg har gjennom hele prosessen gått fram og tilbake fra teori til data, mine tanker og opplevelser av intervjuene, min forståelse av data i tekst og den nye forståelsen jeg får når jeg får skrevet data og teori i sammenheng. Jeg synes at jeg har arbeidet ut fra slik Thagaard (2016, s. 41) skriver «at tolkningen av tekst kan ses på som en dialog mellom forsker og tekst, forskeren studere den mening teksten formidler», men min forforståelse og erfaringer påvirker hvordan jeg tolker forskningsdeltakernes utsagn. Slik jeg erfarer tilsvarende dette den hermeneutiske sirkel (Befring, 2015). Min analyse ser jeg på som hermeneutisk, fortolkende og drøftende for å prøve å forstå hvordan barne - og ungdomsarbeider opplever å bli ledet.

4.5 Kvaliteten på studien

Forskeren er instrumentet i kvalitativ forskning derfor stilles det store krav at forskeren er seg bevisst subjektive feilfaktorer (Befring, 2015). Dette er forventninger og forutinntatte oppfatninger, noe som systematisk kan forstyrre persepsjonen og dermed redusere validiteten av data. Inngår i det som kalles «Researcher bias» - fokus på risikoen for at forskerens observasjoner farges av egne forventninger, eller der intervjueren påvirker sine informanter. Maxwell sier at dette omfatter både et metodisk og forskningsetisk problem (Befring, 2015, ss. 117-118)

Befring (2015) påpeker at ved intervjuer er det en implisitt forutsetning at det skal være mulig å få innsikt i informantens erfaringer og opplevelser. Man søker etter introspektive data noe som krever at informanten er i stand til å til å sanse og registrere sine egne opplevelser av seg selv og sin livssituasjon. Og kan å sette ord på sine opplevelser. Jeg opplevde at mine forskningsdeltakere stort sett klarte å sette ord på det jeg lurte på, mulig at den første var litt mer nervøs enn de tre andre eller at jeg var mer nervøs for hun uttalte noen ganger «at jeg fikk jernteppe». Befring (2015) viser til Fangen og sier at i arbeidet med tekst er det viktig å være en selvkritisk leser og tolker. Det er viktig å vise fram hva som klart er forskerens egne tolkninger og hva forskningsdeltakeren har sagt.

4.6 Relabilitet

Relabilitet har med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 276). I utgangspunktet refererer begrepet reliabilitet til spørsmålet om en annen forsker som anvender samme metode ville kommet fram til samme resultat (Thagaard, 2016). I kvalitativ forskning betyr det at forskeren må gjøre forskningen sin transparent (Silverman i Thagaard, 2016). Forskeren må argumentere for relabiliteten ved å redegjøre for hvordan dataene er blitt utviklet (Thagaard, 2016, s. 202). Halkier (2010, s. 128) sier at i kvalitative studier er det ikke et mål i seg selv at en annen forsker kan gjennomføre undersøkelsen og få samme svar slik relabilitet tidligere er forstått. I måten jeg har belyst de metodene jeg har brukt i min studie mener jeg at fått belyst de valgene jeg har gjort underveis. For å øke relabiliteten i min studie kunne jeg ha sendt det transkriberte materialet til forskningsdeltakerne. Dette gjorde jeg ikke da jeg ønsket å få deres umiddelbare tanker og opplevelser om ledelse, og ved at de kunne ha kommentert det transkriberte materialet hadde jeg ikke fått deres umiddelbare tanke. Jeg kunne ha hatt flere intervju i flere barnehager. Det er mulig jeg da kunne fått nyansert de funnene og svarene jeg har kommet fram til. Jeg ser at studien og dens resultat kunne blitt «dypere»/grundigere om jeg hadde intervjuet pedagogisk leder og styrer om samme tema. Det hadde vært interessant å få deres beskrivelser av hvordan de leder og tenker om ledelse. Men oppgavens omfang har gjort at dette ikke har vært mulig. Ved å ha gjennomført fire intervju har jeg god oversikt over dataene og jeg har kunnet behandle de systematisk og nøye.

4.7 Etske forhold

Thagaard (2016, s. 220) påpeker at i kvalitative tekster basert på intervju er etiske utfordringer særlig fremtredende. De etiske problemstillingene er en kontinuerlig prosess gjennom hele intervjuundersøkelsen og til rapporten/oppgaven er ferdig (Kvale & Brinkmann, 2017). Før jeg kunne begynne å intervju innhentet jeg godkjenning og klarsignal fra NSD som prosjektmedarbeider i «Barnehageledelse i bevegelse» - et forsknings – og utviklingsarbeid knyttet til Trondheim kommunes ledelsesutviklingsprogram.

4.7.1 Informert samtykke

Alle forskningsdeltakerne fikk informasjon om prosjektet via sin styrer. Før vi startet intervjuet informerte jeg om forskningen min muntlig i tillegg fikk de et informasjonsskriv om min oppgave og oppgavens formål. Jeg påpekte også muntlig at de når som helst kunne

trekke seg fra studien uten å oppgi grunn. Dette for å ivareta et viktig etisk prinsipp om informert samtykke (Kvale & Brinkmann, 2017). Før oppstart signerte forskningsdeltakerne på et samtykkeskjema som dokumentasjon på at de deltar frivillig og at de kan trekke seg når som helst.

4.8 Validitet

Validitet er knyttet til tolkning av data, den handler om gyldigheten av de tolkningene som forskeren har kommet fram til (Thagaard, 2016, s. 204). «Når den tematiske gjennomgangen av materialet bli kombinert med erfaringer fra datainnsamlingen, vil en ha et godt empirisk grunnlag for valide tolkninger» (Befring, 2015, s. 119). For å ivareta validiteten avslutter jeg dette kapitelet med å belyse hvordan jeg har sett meg selv i rollen som forsker.

4.9 Min rolle som forsker

Å forske for å få ny kunnskap er en krevende prosess, det er flere momenter å være oppmerksom på. Kvale og Brinkmann (2017) er opptatt av at en intervjuer må ha gjort gode forberedelser og ha høy kompetanse om det den skal gjør. I boka «Forskeren i forskningsprosessen» (2012, s. 11) skriver Neumann og Neumann at forskeren uansett hvor godt forberedt den er til sitt forskningsarbeid (intervju eller feltarbeid) ikke kan unngå å inngå i en relasjon til sin informant. Dette betyr slik jeg forstår det at man må reflektere over hvordan man blir påvirket og hvordan dette påvirker datainnsamlingen. Det stemmer med Neumann og Neumann som viser til Gadamer som sier at grunnleggende sett er forståelse og tolkning av sosiale fenomener et møte mellom ulike ståsted her vil det si forskeren og de andre. De sier også at et menneske som kan forholde seg objektivt neppe vil ha de nødvendige forutsetningene for å forstå de sosiale situasjonene det skal forske på. «For at forskeren skal kunne innhente data på en mest mulig optimal måte og være mest mulig etterrettelig når det gjelder å gjøre rede for hvordan de er blitt produsert, må han situere seg (Neumann & Neumann, 2012, s. 102).»

Jeg er oppmerksom på at min forforståelse kan prege intervju spørsmålene, intervjusituasjonen og mi fortolkning og analyse. Jeg har jobbet i ca 20 år som styrer og kjente lett igjen det forskningsdeltakerne fortalte om i intervjuene. Det var krevende å ikke leve seg inn i det de sa eller ta avstand fra det de sa. Som forsker er det en fordel å ha kjennskap til forskningsdeltakerens hverdag og kontekst for å forstå det de forteller (Neumann & Neumann,

2012), men det er krevende og nødvendig at jeg unngår intervju spørsmål og analyser som bekrefter mine egne opplevelser og fordommer. Jeg forsøkte å være undrende og åpen for de svarene forskningsdeltakeren ga meg. Men jeg har noen episoder under intervjuene hvor jeg lett la «ordene i munnen» på forskningsdeltakerne, hører at jeg har fortolket det de sa ut fra mi erfaring som stiller ledende spørsmål for å få bekreftet min forståelse for det de sa.

I tillegg er jeg meg bevisst at barne - og ungdomsarbeiderne påvirker meg som forsker i det møtet vi har. Jeg tenker at kunnskap skapes sammen og vi vil alltid påvirke hverandre. Forsker og forskningsdeltaker er i en relasjon og skaper en felles forståelse. Jeg opplevde alle intervjuene som avslappet og at jeg opparbeidet meg tillit fra forskningsdeltakerne. Jeg opplevde at de fortalte åpent fra sin arbeidshverdag og alle var opptatt av å dele sine erfaringer med meg. Fordi de ikke kjente meg tror jeg det var greit for forskningsdeltakerne å fortelle og dele sine opplevelser og tanker om ledelse til meg. Min kjennskap til feltet gjorde at jeg kunne stille oppfølgende spørsmål innenfor temaet. Men jeg er meg bevisst at intervjuet uansett preges av en asymmetri – det er jeg som har planlagt intervjuet og driver intervjuene fremover (Kvale & Brinkmann, 2017). Men den som intervjues har kontroll på hvilken kunnskap den ønsker å dele med forskeren (Thagaard, 2016). Dette tror jeg forskningsdeltakerne også følte de spurte «var det greit?» «var det dette du lurte på?», ei uttalte «jeg snakka sikkert bare «svada»».

Jeg mener at med denne gjennomgangen av hvordan jeg har gjennomført arbeidet og pekt på de trekkene som både styrker og svekker oppgavene, en metodekritisk vurdering så mener jeg at jeg har vist at den er valid. (Befring, 2015).

5. Analyse og drøfting

I dette kapitelet vil jeg presentere de funnene som jeg mener skiller seg ut i datamaterialet. Jeg har i studien min vært opptatt av å få fram barne - og ungdomsarbeidernes tanker og opplevelser av ledelse. Jeg brukte semistrukturert intervju og ønsket så langt det gjorde det mulig at forskningsdeltakeren selv fortalte det hun var opptatt av. Av den grunn har ikke alle snakket om det samme, jeg har trukket ut de funnene som jeg mener er representativt for det de fire har fortalt. eller ikke fortalt noe om. Videre vil jeg drøfte funnene opp mot den teorien som jeg har funnet relevant for problemstillingen som er presentert i kapitel 3. Jeg har valgt å strukturere ut fra mine forskningsspørsmål og tematisert under hvert forskningsspørsmål.

5.1 På hvilken måte preger likhetskultur barne - og ungdomsarbeider sin opplevelse av ledelse?

5.1.1 Ledelse er høyere opp

Etter innledning hvor forskningsdeltakerens fortalte om seg selv og sin enhet, spurte jeg om «hva tenker du om ledelse?» Spørsmålet var åpent slik at det er deres umiddelbare tanke om ledelse som kommer fram. De fleste viser til hvem som er deres leder, de uttrykte det slik: «Jeg tenker høyere opp, jeg tenker enhetsleder og avdelingsleder» eller «jeg deler det inn i to; sånn der oppe styrerbiten som ikke er daglig tilstede og så har du den daglige med pedagogisk leder.» Det ble også svart at: «ledelse er «dæm» på kontoret – styrer og avdelingsleder». Et utsagn som kan forstås til at det viser til en avstand mellom «vi på gulvet» og «dem» på kontoret. Mens en svarer med å beskrive hva hun mener er god ledelse. På oppfølgingsspørsmål fra meg hvor jeg spør henne om hvem som er hennes leder svarer hun: «Pedledere som er tilstede i hverdagen, men så har jeg min enhetsleder som jeg forholder meg til når det er noe spesielt.» Slik jeg forstår henne viser hun at hun har daglig ledelse av pedagogisk leder og enhetsleder som hun forholder seg til om det er noe ekstraordinært.

Styrer er den som har det formelle ansvaret for barnehagens innhold. «Styreren er gitt det daglige ansvaret i barnehagen; pedagogisk, personalmessig og administrativt» (Kunnskapsdepartementet, Rammeplan for barnehagen, 2017). Slik jeg fortolker det de sier tenker ikke barne - og ungdomsarbeider på seg selv og hvilken ledelse de selv har behov for eller hva barnehagen trenger for å oppfylle samfunnsmandatet. Det er personen eller rollen som er deres tanke om ledelse. Å omtale ledelse som «høyere opp» viser den hierarkiske

oppbygningen som barnehagen har. Organisasjonskartet som barnehagens skjelett (Jacobsen & Thorsvik, 2016) ser ut til å være forstått og akseptert av barne- og ungdomsarbeiderne de ser at styrer og avdelingsleder er de formelle lederne. Organisasjonskartet antyder hvordan man har fordelt og gruppert oppgaver, og hvordan de hierarkiske oppbyggingene og fordelingen av ansvar og beslutningsmyndighet ser ut (Jacobsen & Thorsvik, 2016).

Uttalelsen «døm på kontoret» kan tyde på at barne- og ungdomsarbeider har en avstand til ledelsen. Det er tydelig at det er et skille mellom barne- og ungdomsarbeidere og styrer/avdelingsleder. Jeg tenker at det gir et bilde på at det er den administrative delen av ledelse av barnehagen de tenker på først. Det kan det virke som at det er styring (Børhaug & Gotvassli, 2016) som er deres første tanke. Kirkhaug (2015) sier at administrasjon har vært forstått som tilrettelegging i form av å fastsette mål, verdier, rammer og regler, samt ivareta kontroll av utført arbeid og kan omtales som styring. En sier at hun henvender seg til enhetsleder om det er «*noe spesielt*» – dette kan forstås som at enhetsleder har oversikt og kan foreta kontroll av det medarbeiderne kommer til henne med. En kan også se på denne henvendelsen som at enhetsleder er den som må tilrettelegge i de spesielle situasjonene, men i det daglige deltar hun ikke.

Kirkhaug (2015, s. 29) understreker at det er viktig å forstå lederskap (ledelse) som en kompleks, paradoksal og situasjonsbetinget funksjon. Sentralt i lederskapet er tillit og makt. Ledelse har vært assosiert med relasjoner, altså lederens direkte sosiale kontakt med medarbeidere, for eksempel i form av motivasjon, koordinering og konfliktløsning. Slik jeg forstår barne- og ungdomsarbeiderne har de tillit til styrer som sin leder som administrator av barnehagen. De har i tillegg slik jeg forstår det forståelse for at styrer har mye å gjøre, en uttalte: «*forstår jo at hun har mye å gjøre*». Dette ble sagt i forbindelse med at hun uttrykte at det var godt når styrer var på «huset.» Så selv om hun ønsket at styrer skulle være mer tilstede, så har hun tillit til at styrer prioriterer tiden sin riktig.

Barne- og ungdomsarbeiderne skiller mellom ledelse og det å bli ledet – når de blir ledet så blir de bestemt over. På spørsmål fra meg om når de opplever å bli ledet, svarer en av forskningsdeltakerne: «*når en ikke har vært med på å bestemt det.*» En sier at i hverdagen blir hun ledet, men etter å ha jobbet i flere år trenger hun ikke så mye ledelse. Hun beskrev det slik: «*Etter hvert som man har jobbet i noen år er på ledelsen på en måte ikke like Er ikke like åpenbar ..*» hun fortsetter: «*i tillegg så trenger man kanskje ikke like mye ledelse*».

Barne - og ungdomsarbeidernes oppfatning av styrer som fjern kan sammenstilles med Børhaug og Lotsberg (2014) sin oppfatning av at styrere er mer ledere på det institusjonelle nivået – spesielt i forhold til forholdet utad og overordnet ledelse generelt. Mens den ledelsen som gjøres i hverdagen er ikke så merkbar sågar trengs ikke ledelse heller etter lang erfaring. Dette kan tyde på slik Børhaug og Lotsberg (2014) fant i sin undersøkelse at de pedagogiske lederne er i den operative kjernen. Den operative kjernen preges av tett sammenvevde oppgaver som løses av små sammenvevde team der det pedagogiske, det praktiske og personalledelse glir sammen. Slik jeg forstår mine funn opplever ikke barne - og ungdomsarbeidere alltid ledelse i det daglige. Det kan virke som det de ser på som oppgaver som løses skjer uten at det foregår ledelse.

I empirien ser jeg at det deles mellom den ledelsen som styrer innehar og den daglige ledelsen som de sier at pedagogisk leder gjør. «Ledelsen bestemmer også får pedagogisk leder det over på seg og så skal pedagogisk leder ta det med videre til oss». En annen sier at hun blir ledet i møtene, hun beskriver: «Da tenker jeg i utgangspunktet at enten førskolelærer eller styrer har møte med oss og forteller oss hvordan ting skal være» «Når opplever du at du blir ledet? Jeg opplever å bli ledet ja.... Ehm.... Når vi har møte (ler litt)da opplever jeg sånn å bli ledet.»

Slik jeg forstår deres uttalelser om ledelse ser det ut til at det å bli ledet er synonymt med å bli bestemt over eller det er noe som kommer ovenfra. Dette blir i motsetning til flere definisjoner av ledelse hvor relasjoner mellom leder og medarbeider er sentralt. Skivik (2014) hevder at relasjonen mellom medarbeider og leder har til felles hensikt å arbeide for å nå organisasjonens mål. Han vektlegger at leder må samarbeide og arbeide gjennom sine medarbeidere. Barne - og ungdomsarbeidere sin oppfatning av at ledelse er å bli bestemt over er i motsetning til ledelse som tjeneste (Kirkhaug, 2015) som har en tilnærming til ledelse hvor lederskapet formes på medarbeidernes premisser. Det er lederne som må dekke medarbeiderens behov. I denne form for ledelse innehar leder en form for tjenerfunksjonen som at den ledede er den styrende parten. På denne måten kan medarbeider nå sine mål og drømmer. Når barne - og ungdomsarbeidere opplever at ledelse er å bli bestemt over så angir det at de er en passiv part, de får ikke medvirke eller påvirke i sin arbeidshverdag. Noe som kan på lengre sikt føre til at de blir demotivert for sitt arbeid.

5.1.2 God ledelse

Forskningsdeltakerne mener at god ledelse skal preges av respekt og likeverd. En sier det er god ledelse når det ikke oppleves noe skille. En annen sier at det å bli hørt og tatt på alvor er viktig ved god ledelse. Den gode lederen skal være nærværende og tydelig. En av forskningsdeltakerne relaterer til seg selv og at ledelse påvirker hennes arbeid. Hun sier: *«jeg kjenner at jeg er veldig avhengig av en god ledelse for at jeg skal gjøre en god jobb»*. Hun mener at ledelsen skal ha oversikt og kjenne sitt personale slik at hun kan sette sammen gode team. Til det beste for barnet må kompetansen til hver enkelt brukes på riktig sted. For at det skal oppleves som god ledelse må det være åpen kommunikasjon, sier en annen forskningsdeltaker. Hun beskriver åpen kommunikasjon med at de kan snakke om alt. Når de gode lederne omtales veksler forskningsdeltakerne mellom å snakke om sine pedagogiske ledere og enhetsleder. At enhetsleder ser sine medarbeidere og gir de ros er viktig for alle deltakerne. En sa, og dette er om pedagogisk leder: *«Gode ledere de snakker og kommuniserer/forteller og lar alle få gi stemmen sin»*. En annen skryter av sine pedagogiske ledere *«for i år får hun komme med innspill!»* Slik jeg forstår det betyr dette å bli hørt, tatt på alvor og anerkjent. Alle fortalte at de hadde hatt ulike pedagogisk leder og at det var ulikt hvordan de hadde opplevd ledelse. En fortalte at hun om sitt forhold til styreren: *.. det på en måte ligger noen bånd det er et bånd som ligger der»*

Barne - og ungdomsarbeiderne beskrev at god ledelse skulle preges av respekt og likeverd. Det å oppleve at det ikke var noe skille mellom leder og barne - og ungdomsarbeidere var viktig. Dette samsvarer med den grunnleggende antakelsen om at i barnehage er alle like (Gotvassli & Vannebo, Strategisk ledelse i barnehagen, 2016).

Uttalelsen «du er på måte leder og venn» slik som Børhaug og Lotsberg (2014) fant, ble ikke sagt direkte i mine samtaler, men jeg oppfatter at de har et nært og godt samarbeid på sine team/grupper. Slik jeg forstår barne - og ungdomsarbeiderne opplever de å fungere godt når de har et tett kollegafellesskap, det kan da tyde på at pedagogisk leder har klart å knytte de tett til seg med personlige bånd slik som Børhaug og Lotsberg fant.

I et tett samarbeid på et team eller gruppe oppstår det en egen sjargong og egen kultur. Dette kan sammenlignes med en klankultur (Gotvassli og Vannebo, 2016). Her har de stor forpliktelse for hverandre og de har felles mål og verdier, deltakelse og samhold. Det er teamet eller klanens prestasjoner som belønnes.

Det å bli hørt var viktig for barne - og ungdomsarbeider og en del av beskrivelsen av hva en god leder gjør. Som en bærebjelke for å skape et motiverende arbeidsmiljø viser Gotvassli (2015a) til Christensen og Foss som hevder det finnes seks forskjellige grupper motivasjonsfaktorer forkortet til TURPAS. R står for rettferdighet. Jeg opplever at det med rettferdighet er viktig for barne - og ungdomsarbeidere – jeg tenker her på det de sier om at det ikke skal være noe skille. Dette speiler tilbake på «*at her gjør alle det samme*» - dette var noe de påpekte flere ganger særlig når de ble spurt om pedagogisk leder sine oppgaver.

5.1.3 Dårlig ledelse

Dårlig ledelse ble beskrevet av barne - og ungdomsarbeiderne som når de ble holdt utenfor eller at noe var hemmelig for dem. En forklarer at hun synes det er dårlig ledelse når pedagogene drøfter barn i andre fora. Dette kan være saker som omhandler om et barn trenger ekstra støtte, når hun spør om hva som skjer så får hun ikke vite – dette er noe som foregår mellom pedagogene. Hvordan dette oppleves beskriver hun slik: «*ja da blir man litt sånn (hendene i kryss), det kjennes ikke bra - det handler om tillit tenker jeg. For vi har jo taushetsplikt alle sammen*». Å bli holdt utenfor eller at noe er hemmelig for barne - og ungdomsarbeidere oppleves som et tillitsbrudd og jeg tenker at det kan føre til demotivasjon. Barnehagen består av ulike roller hvor styrer er den som har det formelle ansvaret for hele barnehagen. Styrer skal sammen med pedagogisk leder lede det pedagogiske arbeidet i tråd med rammeplanen. Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Utdanningsdirektoratet, 2017) er tydelig på hvem som har ansvaret – hvorfor er det da slik at barne - og ungdomsarbeidere gir uttrykk for at de vil ha informasjon om alt som foregår?

Årsaken til denne følelsen som barne - og ungdomsarbeidere har kan være flere. Det påhviler slik jeg ser det et særlig ansvar på leder – både pedagogisk leder og styrer å avklare roller og forventninger. Barne - og ungdomsarbeidere er klar over at de har ledere over seg, men slik jeg oppfatter de vil de være delaktige i alle beslutningene som skal tas. Kan nok komme av likhetskultur. En annen mulighet er at de i sånne situasjoner føler seg utestengt. Kan det være at det er ulik kultur mellom barne - og ungdomsarbeidere/ assistenter og pedagoger?

5.1.4. Pedagogisk leder sine oppgaver er uklare

Mine spørsmål i intervjuguiden var i utgangspunktet åpne – jeg la opp til at de skulle svare det som var mest åpenbart for dem. På grunn av svar om at de gjør alle oppgaver sammen ble det nyttig for meg å få avklart hva de anser som pedagogisk leder sine oppgaver. En sier «*kanskje*

en pedagogisk leder har mer papirarbeid og mer ... sånn... mer samarbeid med foreldre og foreldresamarbeid ». Hun sier også om pedagogisk leder at «*de har mer utdannelse enn meg de har De har på en måte mer ansvar*». En annen sier at den eneste forskjellen (hun føler i utgangspunktet at de er likeverdige på «gulvet») er «*at de organiserer og litt det der..*» Den tredje sier at det som er annerledes for pedagogisk leder enn henne er at pedagogisk leder har mer plantid hvor de gjør mer skriftlig ... Men «*i hverdagen deler vi på alt faktisk*».

Jeg forstår de dithen at de vet at pedagogisk leder er deres leder i hverdagen, men ikke klarer å sette ord på hva hun gjør i det daglige som deres leder. Dette i motsetning til Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver som er tydelig på hva som er pedagogisk leder sitt ansvar (Utdanningsdirektoratet, 2017). Pedagogisk leder skal blant annet ha ansvar for å iverksette og lede det pedagogiske arbeidet, hun skal også lede arbeidet med planlegging, gjennomføring, dokumentasjon, vurdering og utvikling av arbeidet hun er satt til å lede.

Barne - og ungdomsarbeidere sier at det er i møtene det planlegges og gjennomføres pedagogisk arbeid. De opplever ikke at pedagogisk leder driver ledelse av dem i det daglige arbeidet. Pedagogisk leder innehar både produsent og integrasjonsfunksjonen (Børhaug & Lotsberg, 2014) i ledelse for sitt personale i den gruppe hun er satt til å lede. Ødegård og Røys (2013) sier at pedagogisk leder har en dobbelt rolle i og med at de skal arbeide direkte med barna og samtidig lede sine medarbeidere. Ødegård og Røys (2013 s 24) sier det er den pedagogiske lederen som har ansvaret for læreprosessene i barnehagehverdagen. De sier videre at pedagogisk leder har et særskilt ansvar for at medarbeiderne utfører oppgaver i samsvar med mandatet.

Den kollegiale strukturen i barnehagen beskrives som familielignende (Børhaug m.fl). Dette fordrer at lederen må finne en balansegang mellom det profesjonelle og det private. Ut fra mine data kan jeg ikke si noe sikkert, men for meg virker det som at det kollegiale og vennskapelige er vektlagt stort. Eller er det slik at de pedagogiske lederne er så oppmerksom og relasjonelle mot sine medarbeidere at de leder på en måte slik at barne - og ungdomsarbeidere føler seg hørt og forstått.

I og med at Børhaug og Lotsberg (2014) fant at New Public Management-ideene er kommet til uttrykk i barnehageledelse ved at styreren trekkes mer opp mot ledernivået i kommunen slik at deres ledelse blir mer indirekte. Og at det for pedagogiske leder får innvirkning på den måten at de får en sentral posisjon som operative ledere som iverksetter barnehagens mandat direkte rettet mot barn og personal (Børhaug & Lotsberg, 2014). Skulle man tro at barne - og ungdomsarbeidere ville oppleve at pedagogisk leder er mer fraværende og administrative enn

ønsket. Bøe (2016) mener at dette leder mot en forståelse av ledelse i barnehagen som distribuert, hvor lederarbeid er fordelt mellom medarbeiderne på ulike nivåer. Larsen og Slåtten (2014) har også funnet at pedagogisk leder rollen beveger seg mer mot en profesjonalisert yrkesrolle og tydelig lederidentitet. Synes ikke dette samsvarer med mine funn, men jeg vet jo egentlig ikke fordi jeg har ikke snakket med styrer eller pedagogisk leder. Hvilke tanker de har om sin ledelse og hva de egentlig gjør det har ikke jeg fått tak i.

Ødegård og Røys (2013) er opptatt av at lærende barnehage er et uttrykk for at barnehagen utvikles og fornyes gjennom kompetansen til deltakerne i det pedagogiske samspillet. De påpeker at pedagogisk ledelse i barnehagen forutsetter samarbeid og samhandling. De har satt fokus på samhandlinga mellom pedagogisk leder og medarbeiderne. I mine funn kan det se ut til at denne samhandlingen er sterk i og med at de ikke opplever at pedagogisk leder driver med ledelse.

Laski (2014) fant i sin masteroppgave at den pedagogiske ledelse var uklar. Hun mener at pedagogisk leder bør reflektere over hvordan og hvilke oppgaver som de distribuerer til sine medarbeidere på avdelingen. Bøe og Hognestad (2017) fant også uklar pedagogisk ledelse i sine observasjoner. De mener at dette viser hvor sammenvevd den pedagogiske og personalledelsen er. De er opptatt av at pedagogisk ledelse innebærer nærværende ledelse. Deres datamateriale viser at pedagogisk leder kontinuerlig tar observasjonsrunder på sin avdeling for å se at det pedagogiske arbeidet går slik det skal. Dette har ikke mine barne- og ungdomsarbeidere fortalt noe om, mulig de ikke observerer det. En årsak kan være at de kun ser det pedagogisk leder gjør som handlinger - ikke ledelse.

5.1.5 Deler på alt og gjør de samme oppgavene

Mine funn viser at barne- og ungdomsarbeidernes er opptatt av å dele på alt og at alle gjør de samme oppgavene. De beskriver dette med: «*Her deler vi på alle oppgavene*» og «*vi føler oss likeverdige på gulvet.*» Alle sier at det er vaktene som styrer hva de skal gjøre i hverdagen. De fortalte at arbeidsoppgavene følger hvilken vakt uansett tittel. Som eksempel sa en «*jeg føler at vi er på lik linje alle sammen her, det er ikke noe sånn jeg er pedleder og jeg tar ikke ut av oppvaskmaskinen liksom*». Vaktssystemet styrer hvem som gjør de ulike oppgavene: «*Vi har vaktssystem oppsatt i forhold til dagsrytmen så det er jo enkelt å forholde seg til. Da gjør jo tidligvakta det som den skal gjøre mellomvakta sitt og seinvakta sitt*». Utsagn som nevnt

ovenfor kom fram flere ganger i løpet av intervjuet til alle, særlig kom dette fram når jeg spurte de om pedagogisk leder sine oppgaver.

Mine data viser at det er hvilken vakt man har som bestemmer hvem som skulle gjøre hva. Dette belyses av funn som Aasen (2018) har gjort. Hun peker på at teamorganisering har lang tradisjon i norske barnehager. Hun stiller spørsmål ved om det er slik at barnehagene velger team fordi personalet ønsker demokratisk medvirkning og flat struktur. Aasen (2018) påpeker at jobbrotasjon ble innført før læring og dannelsesprosesser fikk stort fokus i barnehagen. Det kan virke som at det er en diskurs om at alle som arbeider i barnehage kan utføre alternativ barnehagearbeidet – da med fokus på omsorg og stell og anledning til å leke.

Forskningsdeltakerne vet at pedagogisk leder er deres leder på gulvet/ i det daglige, men i det daglige er de opptatt av at de deler på oppgavene. En sier: «*Her deler vi på alle oppgavene*», en annen sier «*føler vi er likeverdige på gulvet*». Den tredje påpeker at de har de samme arbeidsoppgavene og tenker at de har det samme yrket, hun beskriver det slik: «*..vi jobber jo med det samme.... Jeg føler vi er ganske lik der*». Uttrykket at «de går på autopilot» ble også nevnt som et uttrykk for at alle gjør de samme oppgavene uten noen form for ledelse, de vet hva de skal gjøre på bakgrunn av vaktplan.

På spørsmål om hvordan de planlegger og evaluerer hverdagen i barnehagen svarer en: «*den gjør vi sammen på gruppa mi i allefall*». På oppfølgingsspørsmål om hvem har ansvaret i hverdagen svarer en annen: «*alle - vaktsystemet bestemmer hvilke oppgaver som skal gjøres av hvem*». Videre spurte jeg om pedagogisk leder på noen måte følger opp dette vaktsystemet svarer hun at pedagogisk leder gjør akkurat det samme: «*Vi har den lista*». Ved fravær er det som regel pedagogisk leder som plasserer vikar, men barne - og ungdomsarbeider kan også ta beslutning i forhold til bruk av vikar.

Aasen (2017) påpeker at teamene trenger leder – dette er ikke barne - og ungdomsarbeiderne i min studie så opptatt av, selv om de nevner at pedagogisk leder er deres leder i det daglige. Mulig er dette et tegn på at teamene ledes. Uttrykket «går på autopilot» ble nevnt og jeg oppfattet de andre barne - og ungdomsarbeiderne også som at deres arbeidsfordeling i det daglige var organisert i en vaktplan. Dette belyses i et sentralt funn i Steinnes sin studie presentert i Eik, Steinnes & Ødegård (2016) som fant at barnehagen er preget av lite differensiert arbeidsdeling mellom barnehagelærer og assistenter. De to gruppene ser ut til å vurdere hverandre som like kompetente til å utføre de fleste pedagogiske oppgavene i barnehagen. Lundestad presentert i Løvgren (2012) sin undersøkelse viser at assistenter og

pedagogisk leder utfører mange av de samme arbeidsoppgavene og bruker mesteparten av tiden sin i direkte arbeid med barna.

5.1.6 Møter som arena for pedagogisk ledelse

På spørsmål om hva pedagogisk leder gjør svarte en slik: *«pedleder .. (ler litt) de drar på møter ...de drar på møter og snakker sammen, de setter opp planer sammen»* videre utdyper hun at pedagogene snakker sammen, setter opp planer, de er i foreldremøter og møter med ledelsen. Hun oppsummer dette selv: *«for å si det litt kort: ledelsen bestemmer også får pedagogisk leder det over på seg og så skal pedagogisk leder ta det med videre over til oss»*.

Møter ser ut til å være en viktig arena for planlegging og evaluering av det pedagogiske arbeidet. Alle har gruppemøter jevnlig. Dette møtet ledes av pedagogisk leder og her planlegger og evaluerer de sammen. De sier også at de i møtene reflekterer, noen bruker jevnlig praksishistorier som de reflekterer over sammen. Veiledning gis når barne - og ungdomsarbeiderne ber om det, ingen hadde jevnlig veiledning. De pedagogiske lederne har egne møter og planleggingstid sammen med de andre pedagogene.

De ovenfor nevnte funn viser ulike sider av pedagogisk ledelse. Dette samsvarer med de oppgavene Gotvassli (2015a) har satt som de viktigste funksjonene innen pedagogisk leder. For pedagogisk ledelse (produksjon) har han satt opp disse: faglig veiledning av de ansatte, planlegging av pedagogisk virksomhet, evaluering av gjennomførte tiltak, faglig oppdatering, diskusjon om og utforming av mål, følge aktivitet på avdeling.

Det virker som at barne - og ungdomsarbeidere blir ivaretatt og de opplever at de er med på planleggingen.. Det framstår uklart av funnene hva tema og innhold er på møtene utenom nevnte planlegging og evaluering av det pedagogiske arbeidet. De sier at de i møtene reflekterer og man kan da anta at de i møtene er i utviklingsprosess for å bli en lærende organisasjon.

5.1.7 Hva tenker barne - og ungdomsarbeidere om pedagogisk leder sitt faglige skjønn?

På spørsmål om hva de tenker om pedagogisk leder sitt faglige skjønn kommer det ulike svar. Ingen av de hadde drøftet akkurat det begrepet selv om to fortalte at de jobbet med den nye rammeplanen for barnehagen. En sier at *«godt faglig skjønn må være å vite hva som foregår»* og hun sier videre at *«hennes pedagogisk ledere sier at de ikke er noe bedre enn henne, de vil*

ha meningene til alle». Det å «*ta med*» er å ta med de andre på råd. Det mener hun er godt faglig skjønn. En annen mener at hennes skjønn er like viktig som pedagogens, men sier om pedagogisk leder: «*hun har jo kanskje jobba litt mer med rammeplanen enn det jeg har i allefall*» og så sier hun «*men jeg har jo erfaringer jeg også*». Den tredje sier at faglig skjønn er litt vidt begrep – hun påpeker at pedagogene er ulike. Hun hadde også en forventning om at pedagogene kunne skrive ned sitt faglige skjønn. Ut fra disse funnene forstår jeg det som at dette er et begrep det kan virke som de ikke helt har forståelse for. Oversettelseskompetanse trengs slik som Ljunggren, et al.,2017).

5.1.8 Forholdet mellom assistenter og barne - og ungdomsarbeidere

Alle forskningsdeltakerne hadde tatt fagbrev i barne - og ungdomsarbeiderfaget etter flere års erfaring i barnehage eller annen jobberfaring. Dette gjorde meg interessert i deres forhold til assistentene. Angående dette svarer de fleste at det er ingen forskjell mellom dem. En uttrykker at hun synes det er bra at det ikke er det, hun sa det slik: «*jeg føler ikke at det er noen forskjell mellom oss og det er bra synes jeg*». De opptrer ikke annerledes i hverdagen sammen med dem, men etter å tenke litt sier en at: «*kanskje litt mer bevisst for meg selv*». En av forskningsdeltakerne mente derimot at alle burde vært barne - og ungdomsarbeidere, selv om hun erkjenner at hun nok selv som assistent ville vært uenig. Hun begrunnet det slik: «*du får ikke med deg alt på livserfaring*». Videre sier hun: «*for en god kvalitet i barnehagen synes jeg alle burde fått tatt en utdanning!*»

5.1.9 Oppsummering

Barne - og ungdomsarbeidere ser og vet at det er styrer som er deres leder, men i det daglige opplever de ikke at de blir ledet av pedagogisk leder. Utdannelse om barne - og ungdomsarbeidere utgjør ingen forskjell i det daglige arbeidet. Alle gjør de samme oppgavene. Pedagogisk leder sin ledelse er uklar; barne - og ungdomsarbeidere observerer ikke at de blir ledert i det daglig, bare i møter blir de ledet. De vet at pedagogisk leder har mer ansvar og er deres leder på gulvet. Slik jeg forstår barne - og ungdomsarbeidere så er det en likhetskultur i deres barnehage og ledelse i det daglige er lite synlig / behøvelig.

5.2 Hva motiverer barne - og ungdomsarbeidere i deres arbeid i barnehagen?

5.2.1 «Jeg har verdens viktigste jobb»

Barna, det vil si oppdraget/oppgaven nevnes som viktig for at barne - og ungdomsarbeideres skal oppleve å ha en god jobb. Uttalelser som dette: «*Barna kommer løpende mot meg og blir glade for å se meg*», «*jeg har verdens viktigste jobb*». Og «*Jeg liker å være med barna være med å ta del med barna*» understøtter det. En sier det samme, men er opptatt av å kunne utvikle kompetansen sin: *jeg synes det er deilig å være med barna – det er derfor jeg har lyst til å være i barnehagen*» så føyer hun til: «*så lenge jeg klarer å holde meg faglig oppdatert slik at jeg kan gi barna det de trenger*».

For å få tak i barne - og ungdomsarbeidernes motivasjon spurte jeg de om hvordan deres drømmedag er: Alle beskriver da en dag hvor alle i personalgruppa er på jobb, det er en dag uten møter. En sier: «*drømmedagen er at alle er tilstede alle timene uten å gå ifra!*» Det er viktig for dem at barna har en bra dag. Og noen nevner det at foreldrene er fornøyde er et bevis på en drømmedag. Drømmedagen for barne - og ungdomsarbeiderne er at alle er på jobb og at det ikke er møter eller andre grunner til at personalet ikke er tilstede. Jeg fortolker dette til at de er opptatt av oppdraget sitt; å skape en god kvalitativ hverdag for barna. Det å ha en meningsfull arbeidsdag skaper motivasjon. Samtidig kan dette også bære preg av en ønsket likhetskultur.

På slutten av et intervju sier en av barne - og ungdomsarbeider: «*det er veldig sjelden at vi hører at vi gjør noe bra eller at vi er viktige*».

«Motivasjon kan defineres som drivkraften bak en viljebestemt handling (Gotvassli, 2015a, s. 151)» Å motivere vil si å frigjøre krefter og energi. For å mestre hverdagen er det viktig med indre motivasjon. Barne - og ungdomsarbeiderne som jeg snakket med virket oppriktig motivert for jobben sin. Da var det særlig oppdraget/ oppgaven som motiverte de, dette kan ses i sammenheng med de psykologiske jobbkravene. Det at jobben har betydning for samfunnet kan være en motivasjonsfaktor. Barnehagen har en viktig plass i kunnskapssamfunnet – Aasen (2018) har betegnet det som kunnskapssamfunnets grunnmur på bakgrunn av barnehagens samfunnsmandat.

Spurkeland (2009, ss. 111 - 112) skriver at en god relasjon er i seg selv motivasjon og han påpeker at leder må ha kontakt med motivasjonskraften hos sine medarbeidere. Jeg fortolker mine funn nevnt ovenfor som at relasjonen til barna og foresatte er en viktig motivasjonsfaktor for barne - og ungdomsarbeiderne. Denne relasjonen gjør at de, slik jeg forstår det, er selvdrevne medarbeidere. En av barne - og ungdomsarbeidere sa at for henne var det viktig med faglig utvikling – det å holde seg faglig oppdatert gjorde at hun ønsket å jobbe i barnehagen. Dette forstår jeg som at for henne er behovet for å lære noe nytt jamfør psykologiske jobbkrav viktig. I henhold til ledelsen blir det da viktig at det legges til rette for at medarbeiderne får faglig oppdatering på sitt nivå. I henhold til motivasjonsfaktorene TURPAS (Gotvassli 2015a) blir det betydningsfullt at den faglige oppdateringen er akkurat passe utfordrende nok slik at medarbeiderne opplever mestring.

På spørsmål om hvordan de planlegger og evaluerer i barnehagen svarte barne - og ungdomsarbeidere at dette gjorde de i møtene. Når de beskriver drømmedagen sin er det en dag uten møter. Dette kan forstås som at møtene ikke er den «egentlige» jobben. En fortolkning av det kan være at de ikke erkjenner at den pedagogisk ledelse og utvikling som foregår i møtene er nødvendig. Denne fortolkningen ut fra de de selv skulle ha vært på de møtene som ikke gjennomføres i drømmedagen. På den andre siden kan det også være at de tenkte på at det er pedagogene som er borte på grunn av andre møter og ubunden tid. Det er funnet at assistenter og barne - og ungdomsarbeidere er de som er mest timer sammen med barna (Løvgren, 2012). En annen grunn til ønsket om at alle er tilstede gjennom hele dagen er at det ofte er stort fravær i barnehagene og at det derfor virker forlokkende med en dag uten møter.

Ros og anerkjennelse er viktige motivasjonsfaktorer, da er uttalelsen med at *«det er sjelden vi hører at vi gjør noe bra eller at vi er viktige»* paradoksalt sett i betraktning av at barnehagene oppfattes som å være opptatt av gode relasjoner. Kommunikasjon er viktig, men også krevende. Å vite hva mottaker tar imot av det du sender vet man ikke uten å undersøke. Bakthin sier at vi får kunnskap om oss selv i dialog med andre (Dysthe referert i Lundestad, 2012). Om leder er seg bevisst dette både for sin egen del og for medarbeideren vil man kanskje unngå at barne - og ungdomsarbeidere opplever å føle seg mindre verd, slik jeg fortolker hennes utsagn. En leder som opptrer etter LGSP modellen (figur 2) (Ekman, 2004) vil i sin småprat jobbe med å bygge tillit, for å få til det må hun forsikre seg at hun og medarbeider forstår hverandre fullt ut, det må være en reell dialog. En reell dialog er assosiert

med likhet, likeverd og gjensidighet. Dette kan være krevende fordi det i utgangspunktet er en asymmetri mellom barne - og ungdomsarbeidere og leder.

5.2.2 Arbeidsmiljø

Andre motivasjonsfaktorer som barne - og ungdomsarbeiderne benevnte var å få ros og kunne utvikle seg faglig. De fortalte ikke så mye om kollegaene sine og arbeidsmiljøet, men det ble påpekte at hos oss er «vi» et team, vi er en vennegjeng ut fra det forstår jeg at de har en god relasjon mellom seg og at de trives godt på jobb. At de trivdes ga de uttrykk for det samsvarer med med funn i arbeidsmiljøundersøkelse utført av Enehaug, Gamperiene & Grimsmo (2008).

Et beskrivende sitat for denne opplevelsen er: *«jeg trives i rollen jeg er i – ikke på topp, men litt sånn under og kan være på topp hvis jeg vil».*

Teamledelse og relasjonsledelse kan se ut til at det gir barne - og ungdomsarbeider handlingsrom til å ta beslutninger når de ønsker/mestrer. Teamet utnytter den kompetanse som hver enkelt har.

5.2.3 Hvorfor ta fagbrev?

Alle forskningsdeltakerne hadde tatt utdanning etter å ha jobbet i noen år derfor ble jeg interessert i motivasjonen for å ta utdanning: Alle fortalte om at de tok utdanning fordi de ville lære mer. De som hadde erfaring fra barnehage tidligere opplevde å lære mye og at det ble enklere å forstå sammenhengen i barnehage mye bedre. En uttalte som et eksempel på hva hun tenkte underveis: *«Aha er det derfor vi gjør det!»*. En annen uttalelse var at hun hadde *«fått kjøtt på bena»*, i betydningen av å få satt ord på praksis som hun tidligere bare hadde gjort. Hun beskrev også at det var godt hun hadde erfaring fordi hun da gjenkjente det som hun fikk undervisning i. En hadde omskolerte seg, men hadde jobbet med mennesker før. Hun sa at tidligere erfaring med å arbeide med mennesker gjorde utdanningen interessant og givende.

Ønsket om å ta utdanning kan fortolkes som at de er selvdrevne medarbeidere. De er selvdrevne i den forståelsen av at de selv gir seg utfordrende oppgaver slik som de psykologiske jobbkravene. Det å føle at man kan og mestrer noe gir motivasjon. Behovet for å lære noe nytt er et grunnleggende behov jamfør de før nevnte psykologiske jobbkravene.

Et annet funn med deres begrunnelse for å ta utdanning er at de ikke nevnte noe om å få mer makt eller innflytelse. De erkjenner at de får mer fagkunnskap og får større forståelse for

innholdet i arbeidshverdagen, men ikke noe om at den fagkunnskapen gjør at de får større innflytelse. Økt lønn er også en virkning av å ta fagbrev, dette nevnte de heller ikke. En motivasjonsfaktor i TURPAS er å oppleve rettferdighet, her er lønn i forhold til arbeid nevnt (Gotvassli 2015a). At de ikke nevner økt mulighet til påvirkning kan begrunnes i likhetskultur – her er alle like uansett utdanning. Eller er det slik at det ikke spiller noen rolle hvilken utdanning man har? Fafo har gjennomført flere undersøkelser som viser utvikling i forhold til forståelsen hos arbeidsgivere for å ha medarbeidere med fagbrev, og de viser at de med fagbrev er blitt mer faglig trygg (Bråten & Tønder, Gjør fagbrevet en forskjell?, 2017) .

5.2.4 Framtiden som barne - og ungdomsarbeidere

På slutten av intervjuet spurte jeg de om hva de trodde om fremtiden som barne - og ungdomsarbeider spesielt nå som diskusjonen om bemanningsnorm og pedagognorm foregår.

En sa: *«Det blir i allefall ikke noe mindre sliter yrke da»*. De snakket alle om at de opplever hverdagen sin som hektisk og at de er redde for at det blir enda mer hektisk ved økning av antallet pedagoger. En annen sa i den forbindelse: *«i forhold til pedagognorm tenker jeg at de må huske på at pedagogene har 4 timer borte fra barna»* hun fortsatte: *«jeg blir helt svett av dette jeg!»* Dette begrunnet de ut fra at pedagogen har plantid og derfor er 4 timer borte fra barnegruppa pr uke. En forskningsdeltaker er redd for at det opplevde skillet mellom barne - og ungdomsarbeider/assistent og pedagoger skal bli enda større. Alle tenker at de selv ikke mister jobben fordi de har utdanning, men flere sier at assistentene er urolige for sin arbeidsfremtid i barnehagen.

Behovet for å se at jobben er forenelig med ønsket fremtid er et av de psykologiske jobbkravene (Aasen, 2018). I henhold til det fortolker jeg barne - og ungdomsarbeiderne sine svar til at de er bekymret for fremtiden sin. Jeg oppfatter at de er redd for at det blir en enda mer krevende jobb. Dette er ei utfordring som leder må ta med seg i sin ledelse. Å være leder i endringer er krevende og man kan si at innføring av ny pedagognorm er ei endring som kan påvirke hvordan barne - og ungdomsarbeidere ser på fremtiden. Videre vil ei slik endring påvirke alle som jobber i barnehagen. Opplevelsen hos de som ikke har utdanning, en kan tenke seg at deres usikkerhet vil gjøre noe med stemningen i den personalgruppa. En kan tenke seg at den kanskje kan gjøre noe med kulturen, en annen sammensetning i personalgruppa vil kunne gjøre noe med kommunikasjonen. Ekman snakker om

medarbeiderfamilien og sjefsfamiliene, vil pedagogene i flertall bli mer sjefer er et spørsmål man kan stille seg.

Når den ene sier «*de må huske på*» så kan det tolkes til at andre må ta hensyn til den utfordringa det er å stå i jobben på gulvet. Hvem de andre i dette tilfellet er vet vi ikke, men det kan tenkes at hun tenker på ledelsen. Min opplevelse av uttalelsen var at det var leddet over styrer – kommuneledelsen eller storting/regjering. Uttalelsen kan tolkes til at hun kjenner på at det foregår ting som omhandler hennes arbeidshverdag som kan gjøre det mer krevende og at det kan oppleves som at hennes arbeid ikke blir verdsatt.

Barne - og ungdomsarbeidere er en av to utdannelser som gjør deg sertifisert til å jobbe i barnehage. I tillegg til de jobber pedagoger og assistenter. I det daglige var ikke mine barne - og ungdomsarbeidere opptatt av at de var forskjellige, men de fortalte alle om at det ga dem ekstra motivasjon ved å lære mer. Utdannelsen hadde gitt de kunnskap som gjorde at de mestret jobben bedre. Dette samsvarer med resultat av rapporten «Gjør fagbrevet en forskjell?» der de finner at de med fagbrev gir uttrykk for faglig trygghet (Bråten & Tønder, Gjør fagbrevet en forskjell?, 2017).

5.2.5 Oppsummering

Barne - og ungdomsarbeidere motiveres sterkt av arbeidet med barna, oppdraget. De er opptatt av å få være med i arbeidsoppgavene de vil vite hva som skjer. Den gode ledelsen som ser de, behandler de med respekt og likeverd gjør at de blir motivert til å gå på jobb.

« ikke på topp, men sånn litt under og kan være på topp når jeg vil» (en uttalelse som jeg synes illustrerer hvordan barne - og ungdomsarbeidere har det..)

5.3 På hvilken måte bidrar Trondheim kommune sin endring av ledelsesstruktur til barne - og ungdomsarbeider sin opplevelse av ledelse?

5.3.1 Leder på papiret?

Det er ulikt hvem barne - og ungdomsarbeiderne oppfatter er sine nærmeste leder. På spørsmål om hvem er din leder svarer en: *«da tenker jeg jo pedledeerne»* (det er to pedledeer på hennes gruppe). En annen er bevisst om at hun har fått nye ledere og sier: *«jeg vet hvem min nærmeste leder er på papiret»* og nevner avdelingsleder som er nytilsatt i stillingen, men hun sier videre at hun kjenner at det er styrer som er hennes leder. Den tredje deler leder i to hun sier slik: *«jeg har pedagogisk ledere som er tilstede i hverdagen»* og *«hun har enhetsleder»*. Hun følger opp med at hun gjerne vil gå direkte til enhetsleder: *«for å unngå mellomledd eller for å unngå så mye «ball.»*

På spørsmål om helhetlig ledelse i Trondheim kommune og hva de vet om det svarer en slik: *«jeg jo hva helhetlig ledelse og nærvær er - vi skal oppleve at det er kortere vei til ledelsen med de to nye avdelingslederne og at ledelsen skal være mer synlig og lettere å få tak i»*

På spørsmål om hvilken erfaring hun hadde med denne strukturen hadde fram til nå svarer en: *«ikke noen forskjell - vi har bare tre ledere i stedet for en!»*

Helhetlig ledelse i Trondheim kommune er et stort prosjekt som skal føre til at alle ansatte får bedre ledelse (Trondheim kommune). De barnehagene jeg var i var alle berørt på en eller annen måte, en barnehage var blitt sammen slått – de to andre hadde fått avdelingsleder. Jeg opplevde at de var ulike på hvor mye de visste og hvor mye det hadde innvirkning på deres hverdag.

Med utgangspunkt i den utvidete Leavitts diamant figur 1 er struktur en del av organisasjonen. Strukturen påvirker organisasjon og den blir påvirket av delene rundt så som aktører, teknologi, oppgave, ledelse og kultur. I midten er kommunikasjon. Trondheim kommune har endret på strukturen, men oppgaven og aktørene i barnehagen er de samme. Det er tilsatt flere ledere – strukturen for ledelse er endret. En kan forstå det slik at organisasjonskartet er blitt annerledes, men det har ikke terrenget (barnehagen) blitt. Barne - og ungdomsarbeiderne skal fortsette å gjøre akkurat samme jobben ut fra det samme mandatet og med de samme pedagogiske lederene nært seg. En kan si at dette viser at selv om strukturene endrer seg så endrer ikke atferden seg. Jacobsen og Thorsvik sier at makt og innflytelse ikke trenger å følge strukturene. Jeg har ikke belegg for å si at barne - og ungdomsarbeider bruker makt bevisst

når de går på tvers av de strukturene som nå er etablert. Men uttalelsen som at jeg går til enhetsleder for å «unngå ball» og jeg vet hvem som er «min leder på papiret» kan tyde på at de ikke forholder seg til strukturen og på den måten bruker makt.

Et mål for prosjektet er at alle skal vite hvem deres nærmeste leder er. Dette er definert som den som har personalansvar. Dette svarte barne - og ungdomsarbeidere forskjellig på. Noen sa det er pedagogisk leder, en sa «*jeg vet hvem det er på papiret*». Dette fortolker jeg som at hun vet at strukturen er endret, men hun forholder seg slik hun alltid har gjort. Kultur er en «bakhode modell» – «slik gjør vi det hos oss!» (Gotvassli & Vannebo). Kultur tar lang tid å endre. Schein (1994) har slått fast at kultur og ledelse er to sider av samme sak.

Jeg har tidligere referert til at barne - og ungdomsarbeiderne tenker at ledelsen er lenge oppe, oppfattes som hierarkisk og litt fjern dette. Dette setter føringer for de nye lederteamene å ta tak i. Trondheim kommune er opptatt av den skal ha et fungerende medarbeiderskap for å sikre et fungerende lederskap (Trondheim kommune). Måten lederteamene kommuniserer og samhandler med sine medarbeidere er avgjørende for om de når målsettingene.

En av mine fire barne - og ungdomsarbeider svarte ganske kontant at det ikke er noen endring annet enn: «*vi har bare tre ledere i stedet for en!*». Jeg fortolker hennes uttalelse til at dette oppleves vanskelig. Å jobbe i barnehage er en relasjonelt krevende jobb og det å kunne kjenne leder kan være viktig for å kjenne at en gjør en god jobb. Endringer fører ofte til uro og det kan påvirke motivasjonen. I den psykologiske kontrakten slik som Gotvassli (2015a) har gjengitt står det at den «innebærer at barnehagen binder seg til å vise omsorg for ansattes personlige og sosiale behov». En nytilsatt leder kjenner ikke sine medarbeidere og klarer derfor ikke å tilfredsstille dens personlige og sosiale behov: For å klare det må det brukes tid på å bli kjent. Mi fortolkning av de data jeg har omkring dette er at barne - og ungdomsarbeider distanserer seg. Dette kan ha flere årsaker. Har ledelsen brukt tid på å informere og få forståelse hos medarbeiderne for at den nye organiseringa skal føre til en bedre arbeidshverdag for alle

6. Avslutning

Her vil jeg oppsummere studien med å vise til hovedfunn i forhold til problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg vil også belyse hva arbeidet med oppgaven har betydd for meg og hvilke tanker jeg har om framtiden på bakgrunn av funnene.

Formålet med denne studien var å få kunnskap om barne - og ungdomsarbeider og deres tanker og opplevelser om ledelse. For å få svar på problemstillingen «Hvilke tanker og opplevelser har barne - og ungdomsarbeider om ledelse?» utarbeidet jeg tre forskningsspørsmål.

- På hvilken måte preger likhetskulturen barne - og ungdomsarbeider sin opplevelse av ledelse?
- Hva motiverer barne - og ungdomsarbeider i deres arbeid i barnehagen?
- På hvilken måte bidrar Trondheim kommune sin endring av ledelsesstruktur til barne - og ungdomsarbeider sin opplevelse av ledelse?

Empirien bygger på fire barne - og ungdomsarbeider i tre forskjellige barnehager i Trondheim kommune. Det ble gjennomført fire semistrukturerte intervju som ble transkribert til tekst. Dataene i teksten ble bearbeidet tematisk og jeg foretok en meningsfortetting.

Jeg har i arbeidet med denne studien lest mye om ledelse i barnehage og vært særlig interessert i forskning rundt assistent/ barne - og ungdomsarbeider. Min opplevelse av dette materialet er at det det sjelden skilles mellom barne - og ungdomsarbeider og assistent. Mitt inntrykk er at ofte brukes assistent som betegnelse for ansatte gruppa som ikke er pedagogisk. Forskning som jeg har presentert i denne studien viser at det råder en likhetskultur, men at forskning i senere tid kan tyde på at det er en endring og at pedagogiske ledere blir tydeligere som profesjon. Det samme kan sies om barne - og ungdomsarbeidere, også her er det funn som viser at de blir seg mer bevisst sin fagkunnskap. Jeg fant også ut at det er få fagbøker som er tilpasset barne - og ungdomsarbeidere, og i de jeg fant sto det lite om det å bli ledet. Mandatet for arbeidet i barnehagen blir påpekt og fremhevet i disse bøkene. Det å jobbe sammen og dra veksler på hverandre er også framtrædende. Med dette som bakteppe ble det derfor interessant for meg å intervjuer barne - og ungdomsarbeider om ledelse – hva tenker de, hva har de opplevd?

Alle fire forskningsdeltakeren hadde lang erfaring og de hadde tatt videreutdanning etter å ha jobbet i noen år. De assosierte ledelse med noe som er høyere opp – litt fjernt. Men slik jeg

oppfattet de hadde de stor respekt for enhetsleder selv om hun ofte ikke var tilstede. De har forståelse for at styrer har mye å gjøre. Og det er andre oppgaver enn å være i barnehagen sammen med dem.

Pedagogisk leder er deres leder i hverdagen. Men det er vanskelig å tyde fra mine data hva de mener er pedagogisk ledelse. Ledelse beskriver de som å bli bestemt over. De beskriver den gode lederen som en leder som ser de i hverdagen og lar de få komme med innspill til det som skal skje i barnehagen. Møtene beskriver de som en arena hvor de driver med pedagogisk ledelse og utvikling.

Barne - og ungdomsarbeiders motivasjon ligger i selv oppdraget. De ønsker å gi barn og foresatte en god barnehagedag. De synes at de har en viktig og betydningsfull jobb. Alle uttrykker de bekymring for arbeidspresset slik det er nå og de er bekymret for hvordan arbeidssituasjonen blir fremover. Innføring av pedagognorm kan føre til at presset blir større på barne - og ungdomsarbeider.

Omstrukturering på ledernivå har så langt ikke bidratt til at de opplever mer nærledelse.

Studiens markante funn er den opplevelsen og erfaringen barne - og ungdomsarbeider har av at alle er like. Alle gjør de samme oppgavene uansett stilling. Pedagogisk leder gjør de samme oppgavene som de, de opplever at de planlegger sammen og at det i det hele tatt ikke er noe skille. Alle fire hadde tatt fagbrev, men de opplever allikevel at de er på samme linje som assistentene. Utsagnet som jeg synes betegner deres rolle i barnehagen er:

« ikke på topp, men sånn litt under og kan være på topp når jeg vil». Med dette forstår jeg at barne - og ungdomsarbeider trives i sitt arbeid, hun er verdifull og er rett ved siden/under der beslutningene tas, men om hun har lyst kan hun selv bestemme.

Som vist i figur 1 er kommunikasjon «limet» som holder en organisasjon sammen og får den til å virke slik den skal. Lederskap er også en viktig del for å nå organisasjonens mål og i barnehagen er det derfor viktig å få medarbeiderne til å arbeide mot samme mål da det er personalet som er dens viktigste verktøy. Hvilken ledelse som da passer til de ulike personene er forskjellig og det er krevende for pedagogisk leder og styrer å lede best mulig for alle

Mine tanker om funnene og framtiden

Dette er en liten studie, men den synes å sammenfalle med studier omkring ledelse i barnehage tidligere. Når man ha analysert noen funn kommer nye spørsmål som kunne vært interessant å forfølge: Kan likhetskulturen være årsaken til at de ikke klarer å beskrive pedagogisk leder sine oppgaver – er det slik at pedagogisk leder ikke evner å vise fram det faktisk gjør eller vil ikke barne - og ungdomsarbeidere se de oppgavene? Hvordan kommuniseres det mellom pedagoger og barne - og ungdomsarbeidere? Hvem sin stemme blir hørt mest? Barne - og ungdomsarbeiderne var opptatt av å få bli hørt for at de skulle ha det bra på jobb. Hvordan møtes dette av pedagogisk leder? Min studie sier ikke noe om dette da jeg kun har intervjuet barne - og ungdomsarbeidere. Slik sett hadde det vært interessant å intervju pedagogiske ledere om hvordan de leder sine barne - og ungdomsarbeider.

Temaet for denne studien har jeg tenkt lenge på i mitt virke som styrer. Jeg har lenge undret meg over hva som motiverer barne - og ungdomsarbeider i sin jobb og hvordan de opplever å bli ledet. Jeg ble overrasket over at de ikke ser at de blir ledet i hverdagen. På en måte kan det være bra fordi de har pedagogiske ledere som klarer å være lydhøre og faglige slik at barne - og ungdomsarbeider føler seg verdifull i hverdagen. Men jeg er litt bekymret for at pedagogisk leder er for utydelige og ikke viser fram sin faglighet, at de er redde for å markere at det er de som er leder og at det betyr at man har ulike oppgaver. Skal barnehagen klare å oppfylle kravene i Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver krever det tydelige og faglige ledere. Men det krever også at barne - og ungdomsarbeider selv tør å stå frem som mer faglig kompetent enn assistentene. Man kan være likeverdige selv om man har ulik kompetanse. Likeverdet måles ikke ut fra hvilke oppgaver man gjør, men hvordan man blir behandlet som menneske. Respekt for hverandres kvaliteter og forskjelligheter blir viktig å ta med seg videre på veien til et godt kvalitativt barnehagetilbud.

Vi trenger fagfolk i barnehagen framover og vi trenger dyktige ledere som klare å få det beste ut av hver enkelt til barnas beste!

Litteratur

- Aasen, W. (2018). *Teamledelse i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Andreassen, T. (2017). Verdier og ledelse - et spørsmål om tjenende lederskap. I S. Sagberg (red), *Mot til å være barnehage* (ss. 69 - 90). Bergen: Fagbokforlaget.
- Arnulf, J. K. (2012). *Hva er ledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Latvia: Cappelen Damm Akademisk.
- Bråten, M., & Tønder, A. H. (2014). *Barne - og ungdomsarbeiderens stilling i arbeidslivet*. Fafo-rapport 2014:10.
- Bråten, M., & Tønder, A. H. (2017). *Gjør fagbrevet en forskjell?* Fafo-rapport 2017:01.
- Bøe, M. (2016). *Personalledelse som hybride praksiser*. Trondheim: NTNU Grafisk senter.
- Bøe, M., & Hognestad, K. (2017). Den pedagogiske lederens personalledelse. *Første steg nr 2*.
- Børhaug, K., & Gotvassli, K.-Å. (2016). Styring og ledelse i barnehagesektoren. I K. H. Moen, K.-Å. Gotvassli, P. Granrusten, & P. T. Granrusten (Red.), *Barnehagen som læringsarena* (ss. 46 - 64). Oslo: Universitetsforlaget.
- Børhaug, K., & Lotsberg, D. Ø. (2014, August 4.). Fra kollegafelleskap til ledelseshierarki? De pedagogiske lederne i barnehagens ledelsesprosess. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, ss. 1-17.
- Børhaug, K., Helgøy, I., Homme, A., Lotsberg, D. Ø., & Ludvigsen, K. (2011). *Styring, organisering og ledelse i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Eik, L. T., Steinnes, G. S., & Ødegård, E. (2016). *Barnehagelæreres profesjonslæring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ekman, G. (2004). *Fra prat til resultat*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Ekspertutvalget for barnehagelærerrollen. (2018, 04 23). *Barnehagelærerrollen*. Hentet fra Regjeringen.no: <http://nettsteder.regjeringen.no/barnehagelærerrollen/>
- Enehaug, H., Gamperiene, M., & Grimsmo, A. (2008). Arbeidsmiljøet i barnehagen. *AFI-notat 9/2008*.
- Evertsen, C., Tveitereid, K., Plischewski, H., Hancock, C., & Størksen, I. (2015). *På leit etter læringsmiljøet i barnehagen*. Porsgrunn: Læringsmiljøsentret Universitetet i Stavanger. Hentet fra https://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/13233218/L%C3%A6ringsmilj%C3%B8senteret/Pdf/Barnehage/Rapport_Pa%20leit%20etter%20laringsmiljoet.pdf.
- Furu, A., Granholt, M., Moxnes, A., & Thoresen, M. (2014). *Å arbeide i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gotvassli, K. Å. (2015a). *Boka om ledelse i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gotvassli, K. Å. (2015b). *Kunnskap, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gotvassli, K. Å., & Vannebo, B. I. (2016). *Strategisk ledelse i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Halkier, B. (2010). *Fokus-grupper*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Jacobsen, D. I., & Thorsvik, J. (2016). *Hvordan organisasjoner fungerer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johansson, K. R. (2011). *Modig ledelse i barnehagen*. Oslo: Sebu forlag.
- Kirkhaug, R. (2015). *Lederskap - person og funksjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- kommune, T. (2018, april). www.trondheim.kommune.no. Hentet fra https://docs.google.com/document/d/1_y4prFcra-3ZwFmfvvnWBEdTaNous3w3BnCu88dw3p0/edit:

https://docs.google.com/document/d/1_y4prFcra-3ZwFmfvvnWBEdTANOUS3w3BnCu88dw3p0/edit

- Kunnskapsdepartementet. (2009). *St.meld nr 41 (2008-2009) Kvalitet i barnehagen*.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Meld. St 24 (2012-2013) Fremtidens barnehage*.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen. Meld St. 19 (2015-2016)*.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Laski, A. K. (2014). *Pedagogisk ledelse av medarbeidere i større barnehageenheter (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Buskerud og Vestfold)*. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/226461>
- Ljunggren, B., Leirset, E., Moen, K. H., Naper, L., Fagerholt, R. A., Seland, M., & Gotvassli, K.-Å. (2017). *Barnehagenes rammeplan - en kunnskapsstatus om implementering og gjennomføring med videre anbefalinger*. Trondheim: Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning.
- Lundestad, M. (2013). Ledelse av assistentgruppen i et relasjonelt perspektiv. I E. Skogen, R. Haugen, M. Lundestad, & M. S. Slåtten, *Å være leder i barnehagen* (ss. 215 - 246). Bergen: Fagbokforlaget.
- Løvgren, M. (2012). I barnehager er alle like? Om arbeidsdeling blant ansatte i norske barnehager. I B. Aamotsbakken (red), *Ledelse og profesjonsutøvelse* (ss. 37 - 50). Oslo: Universitetsforlaget.
- Neumann, C. B., & Neumann, I. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen*. Cappelen Damm.
- Nicolaisen, H., Seip, Å. A., & Jordfald, B. (2012). *Tidstyver i barnehagen*. Fafo.
- Nielsen, E. N. (2006). *Pædagoger i skyggen*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Pape, K. (2010). *Den gode assistenten*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Postholm, M. B. (2011). *Kvalitativ metode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2011). *Læreren med forskerblikk*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Ringdal, K. (2016). *Enhet og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Schein, E. H. (1994). *Organisationskultur og ledelse*. København: Forlaget Valmuen.
- Skivik, H. M. (2004). *Relasjonell ledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Skogen, E. (2013). Ledelse i barnehagen. I E. Skogen, R. Haugen, M. Lundestad, & M. S. Slåtten, *Å være leder i barnehagen* (ss. 23 - 53). Bergen: Fagbokforlaget.
- Skogen, E., & Haugen, R. (2017). Motivasjon og selvbestemmelse. I E. Skogen(red), R. Haugen, M. Lundestad, & M. V. Slåtten, *Å være leder i barnehagen* (ss. 115 - 182). Bergen: Fagbokforlaget.
- Spurkeland, J. (2009). *Relasjonsledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2015). Intervjuet. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder* (ss. 17 - 45). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Thagaard, T. (2016). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Trondheim kommune. (u.d.). Hentet fra [https://sites.google.com/trondheim.kommune.no/helhetligledelse:](https://sites.google.com/trondheim.kommune.no/helhetligledelse)
<http://www.trondheim.kommune.no>

Trondheim kommune. (u.d.). Hentet fra <http://docplayer.me/17798725-Radmans-fagstabilingsbeskrivelser.html>: <http://docplayer.me/17798725-Radmans-fagstabilingsbeskrivelser.html>

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen innhold og oppgaver*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Utdanningsdirektoratet. (2018, April 30). *Webområde for Udir*. Hentet fra Webområde for Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/kl06/BUA3-01>

Velten, J., Tengblad, S., & Heggen, R. (2016). *Medarbeiderskap*. Oslo: Universitetsforlaget.

Ødegård, E., & Røys, H. (2013). *Å dra lasset sammen*. Oslo: Cappelen Damm.

Figurliste

Figur 1 Organisasjonens deler og sammenheng.....	17
Figur 2 LGSP – modellen	30
Figur 3 Ulike typer organisasjonskultur.....	34

Vedlegg

Intervjuguide

1. Introduksjon, informasjon.	Underskriving av samtykkeskjema.
2. Fortell litt om deg selv, din bakgrunn og erfaring som barne- og ungdomsarbeider	Hvor lenge har du jobbet i barnehage? Har du jobbet flere steder? Hvor lenge har du jobbet her? Forskjellige baser/avdelinger? Hvordan er denne barnehagen organisert (antall ansatte, avdeling osv..)
3. Hva tenker du om ledelse?	Hva er ledelse for deg? Er dette noe du er opptatt av? Noe du er opptatt av i forhold til ledelse? Når blir du ledet? Hva blir du ledet i forhold til? Hvem er din leder/ledere? Leder du noe selv?
4. Hvordan vil du beskrive relasjonen din til lederen(e) dine?	Har du ulik relasjon til de ulike lederne? Kan du beskrive de? Har du noen tanker om hvordan relasjonene bør være? Hvorfor? Hva med vennskap (Ledere – medarbeidere?)?
5. Hvordan vil du beskrive dialogen/kommunikasjonen mellom deg og din leder evt ledere?	Når, hyppighet, hvordan, grad av åpenhet? Hvordan foregår kommunikasjonen? Hvilke arenaer har dere/du?
6. Hvordan planlegger og evaluerer dere hverdagen i barnehagen?	Hvordan fordeles oppgaver? Hvordan diskuterer dere og utformer mål? Hva er tema på møter? Hvem har ansvaret for at planlegging og evaluering gjennomføres? Refleksjon – hvordan foregår det? Hvem har ansvaret?
7. Hvordan vil du beskrive stemningen i din enhet/ barnehage/ avdeling?	Hva preger arbeidsmiljøet? Hvordan er forholdet mellom medarbeidere? Og ledere? Skilles det på det? Hva med konflikter? Hvordan løses de? Hvordan er tilbakemeldingskulturen?
8. På hvilken måte støtter leder deg i ditt arbeid?	Får du veiledning? På hvilken måte gjennomføres den? Har du veiledning med noen? Når opplever du mestring?
9. Hva motiverer deg til å gå på jobb?	Kan du beskrive din drømme dag på jobb? Gjerne med en god leder.
10. Hvordan opplever du arbeidet med faglig utvikling?	Hvordan utvikler du deg faglig? Har dere fokus på kompetanseheving? Hvordan? Får du bruke de ressursene du har? Hvem har ansvaret for den faglige utviklingen? Hvordan oppleves medarbeidersamtalene? Med hvem har du de?
11. I situasjoner hvor du kjenner at du trenger hjelp og støtte – f. eksempel utfordrende episode med barn/foreldre. Hvem går du til da?	Hvorfor akkurat den personen. Fortell Hvem har du mest tillit til? Bruker du forskjellige personer ut fra hvilke situasjoner det er? Hvordan er tilgjengeligheten hos leder for å søke råd og støtte?

12. I rammeplanen står det at pedagogisk leder skal iverksette og lede det pedagogiske arbeidet i tråd med godt faglig skjønn – hva tenker du om det?	
13. Helhetlig ledelse, nærledelse – har du opplevd ledelse/arbeidsmiljøet annerledes nå enn tidligere?	Hva vet du om dette prosjektet? Hvordan har det kommet til uttrykk ved din enhet? Har du vært med i arbeidet med å utforme den nye ledelsesplattformen for enheten?
14. Hvordan ser du for deg fremtiden i barnehagen for deg som barne - og ungdomsarbeider?	Ny pedagognorm og bemanningsnorm? Hvordan innvirker dette på din rolle i barnehagen?

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

«Barne - og ungdomsarbeider sin opplevelse av ledelse»

Bakgrunn og formål

Jeg studerer master i barnehageledelse ved Dronning Mauds Minne Høgskole. Jeg vil i mars gjennomføre intervju, som blir utgangspunkt for min masteroppgave. Formålet med min studie er å skaffe kunnskap om barne - og ungdomsarbeidere sin opplevelse/oppfatning av ledelse i barnehagen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelsen innebærer å delta i et intervju på cirka 1 time. Samtalen vil bli tatt opp med lydopptaker og transkribert (skriver ned det som sies). Denne teksten blir utgangspunkt for oppgaven min. Utgangspunktet for samtalen er barne - og ungdomsarbeider sin opplevelse av ledelse. Jeg vil ha med meg en guide med spørsmål om temaet som brukes underveis i samtalen.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger blir behandlet konfidensielt. Det er kun jeg og eventuelt mine veiledere som vil ha tilgang til datamaterialet. Opptakene vil bli transkribert og deretter slettet. Både veiledere og jeg er underlagt taushetsplikt. Forskningsdeltaker vil ikke kunne gjenkjennes verken i utskrift av datamaterielat eller i den ferdige oppgaven. Navn, stedsnavn, navn på barnehage vil bli erstattet med fiktive navn. Prosjektet avsluttes juni 2018. Lydopptak slettes ved prosjektets slutt.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke deg uten å oppgi noen grunn.

Dersom du har noen spørsmål til studien kan du ta kontakt med:

Student: Anita R Vangstad, tlf 928 05 502,	mail: anitvang@gmail.com
Veileder: Sissel Mørreaunet, tlf: 959 795 05,	mail: sisselmorreaunet@dmmh.no
Veileder: Merete Moe, tlf: 938 30 756,	mail: mmo@dmmh.no

Klæbu 7/3 – 18

Anita R Vangstad

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

.....
(signert av forskningsdeltaker, dato)

Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31



Merete Moe
Thonning Ovesensgt. 18
7044 TRONDHEIM

Vår dato: 08.11.2017

Vår ref: 56721 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 20.10.2017 for prosjektet:

56721	<i>Barnehageledelse i bevegelse (Bib)</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Dronning Mauds Minne Høgskole, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Merete Moe</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke endringer du må melde, samt endringskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i Meldingsarkivet.

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 01.10.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS Harald Hårfagres gate 29 Tel: +47-55 58 21 17 nsd@nsd.no Org.nr. 985 321 884
NSD – Norwegian Centre for Research Data NO-5007 Bergen, NORWAY Faks: +47-55 58 96 50 www.nsd.no

personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Marianne Høgetveit Myhren

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10 / anne-mette.somby@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 56721

Utvalget skal informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at forskere følger Dronning Mauds Minne Høgskole sine rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Det vil bli innhentet hjelp til transkribering for prosjektet. Dronning Mauds Minne Høgskole bør ha skriftlig avtale med den/de som skal transkribere om hvordan personopplysninger skal behandles, jf. personopplysningsloven § 15. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se Datatilsynets veileder: <http://www.datatilsynet.no/Sikkerhet-internkontroll/Databehandleravtale/>.

Forventet prosjektslutt er 01.10.2018. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak